

Elevers syn på utomhuspedagogik

En kvalitativ studie av första- och andraklassares syn på
utomhuspedagogik i en finlandssvensk kontext

Susanna Österman

Avhandling för pedagogie magisterexamen
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2018

Abstrakt

Författare	Årtal
Österman Susanna	2018
Arbetets titel	
Elevers syn på utomhuspedagogik	
En kvalitativ studie av första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik i en finlandssvensk kontext	
Opublicerad avhandling för magistorexamen i pedagogik.	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	72
Referat	
<p>Utomhuspedagogik kan anses vara ett bra komplement till den traditionella pedagogiken i och med att den kan användas inom varje ämne i skolan. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen möjliggör ämnesövergripande undervisning och kan därmed även anses stöda utomhuspedagogik som metod. En bra lärandemiljö stöder barnens nyfikenhet och intresse att lära sig. Barns sociala, motoriska, kreativa, emotionella och kognitiva utveckling stimuleras bättre utomhus och de får en bättre koncentrationsförmåga och hälsa.</p> <p>De olika begreppen inom utomhusundervisning används på ett varierande sätt och därmed kan det ibland vara svårt att förstå begreppens verkliga betydelse. All miljöpedagogisk verksamhet bidrar till att skapa en positiv relation till naturen vars syfte är att få en attityd om att värna om naturen. Utomhuspedagogikens huvudsakliga syfte är att möjliggöra helhetsundervisning och ämnesövergripande undervisning, skapa en varierande undervisning med användning av alla sinnen.</p> <p>Syftet med denna studie är att undersöka finlandssvenska elevers syn på utomhuspedagogik; elevers syn på utomhuspedagogik är förövrigt något som det inte forskats så mycket om. Således fokuserar denna studie på ett relativt outforskat område. Eftersom jag valt elever från första- och andraklass som informanter i undersökningen var det inte ändamålsenligt att fråga dem vilka möjligheter och utmaningar de ser med utomhuspedagogik. Istället har jag valt att via teckningar och enkäter få fram deras syn på utomhuspedagogik. Utgående från teckningarna och enkäterna undersöktes även likheter och skillnader mellan flickors och pojkars syn på utomhuspedagogik.</p> <p>Utgående från syftet har två forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none">1.Hurudan syn på utomhuspedagogik har första- och andraklassare i en finlandssvensk kontext?2.Hurudana likheter och skillnader finns mellan första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik i en finlandssvensk kontext? <p>I den kvalitativa studien används teckningar och enkäter som datainsamlingsmetod. Informanterna var 18 till antalet, tio flickor och åtta pojkar. Informanterna var första- och andraklassare från en finlandssvensk skola. Teckningarna och enkäterna analyserades med meningskategorisering.</p>	

Resultaten visar på att eleverna upplever utomhuspedagogik överlag positivt. Eleverna nämner och ritar, natur, väder, människor, djur och byggnader i sina teckningar och enkäter. Det negativa som framkommer är vädrets omväxling. Ur resultaten kan man även urskilja att det inte finns stora skillnader i flickors och pojkars syn på utomhuspedagogik.

Denna studie har bidragit med en bättre förståelse av första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik. På grund av studiens omfattning går inte resultaten att generalisera men det går att få fram samtliga första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik. Resultaten och teorin kan därmed vara till nytta för lärare som jobbar med yngre elever och är intresserade av utomhuspedagogik. Utgående från resultaten från studien kan det tydas att undersökningens första- och andraklassare kan en del om hur man ska klä sig och hur man ska bete sig ute i naturen.

Sökord

Utomhuspedagogik, uteskola, utomhusundervisning, miljöpedagogik, ulkoilmapedagogiikka, outdoor education, outdoor learning

Innehåll

Abstrakt

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund och val av ämne	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	3
2. Utomhuspedagogik som begrepp och dess pedagogiska idé	5
2.1 Centrala begrepp	5
2.2 Utomhuspedagogik och dess pedagogiska idé	10
3. Utomhuspedagogik som undervisningsmetod	13
3.1 Utomhuspedagogik i läroplanen för den grundläggande utbildningen	13
3.2 Lärande och undervisning i utomhuspedagogik	14
3.3 Utomhuspedagogikens didaktiska principer	18
3.3.1 Naturen i utomhuspedagogik	19
3.3.2 Sinnens i utomhuspedagogik	20
3.3.3 Fysisk aktivitet i utomhuspedagogik	20
3.3.4 Samarbete i utomhuspedagogik	21
3.4 Lärares och elevers syn på utomhuspedagogik	22
3.5 Möjligheter och utmaningar i utomhuspedagogik	24
4. Metod och genomförande	26
4.1 Syfte och forskningsfrågor	26
4.2 Hermeneutik som forskningsansats	26
4.3 Teckning som datainsamlingsmetod	28
4.4 Informanter och undersökningens genomförande	30
4.5 Meningskategorisering som analysmetod	32
4.6 Tillförlitlighet och trovärdighet	35
4.7 Generalisering och etik	36
5. Resultatredovisning	39
5.1 Första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik	40
5.1.1 Elevers syn på utomhuspedagogik utgående från teckningar	40
5.1.2 Elevers syn på utomhuspedagogik utgående från enkäter	46
5.2 Likheter och skillnader i flickors och pojkars syn på utomhuspedagogik	50

5.2.1 Flickors respektive pojkars syn på utomhuspedagogik utgående från teckningar	50
5.2.2 Flickors respektive pojkars syn på utomhuspedagogik utgående från enkäter	51
6. Diskussion	54
6.1 Resultatdiskussion.....	54
6.2 Metoddiskussion	61
6.3 Förslag på fortsatt forskning	65
Litteraturförteckning.....	67

Bilagor

Bilaga 1: Enkät

Bilaga 2: Teckningsplanering

Tabeller

Tabell 1:	Elevernas syn på utomhuspedagogik via teckning.....	40
Tabell 2:	Elevernas syn på det bästa med utomhuslektioner.....	46
Tabell 3:	Elevernas syn på det sämsta med utomhuslektioner.....	47
Tabell 4:	Elevernas syn på det bästa skolämnet att bli undervisad i utomhus....	48
Tabell 5:	Elevernas syn på vad man bör tänka på under utomhuslektioner.....	49
Tabell 6:	Flickors och pojkars syn på utomhuspedagogik via teckning.....	50
Tabell 7:	Flickors och pojkars syn på det bästa med utomhuslektioner.....	51
Tabell 8:	Flickors och pojkars syn på det sämsta med utomhuslektioner.....	52
Tabell 9:	Flickors och pojkars syn på det bästa skolämne utomhus.....	52
Tabell 10:	Flickors och pojkars syn på vad man bör tänka på under utomhuslektioner.....	53

Figurer

Figur 1:	Centrala begrepp inom utomhuspedagogik.....	6
Figur 2:	Utomhuspedagogikens arbetssätt.....	15
Figur 3:	De fyra karakteriserande aspekterna i utomhuspedagogik.....	19
Figur 4:	Elevteckning 1 i kategorin natur.....	41
Figur 5:	Elevteckning 2 i kategorin natur.....	41
Figur 6:	Elevteckning 1 i kategorin väder.....	42
Figur 7:	Elevteckning 2 i kategorin väder.....	42
Figur 8:	Elevteckning 1 i kategorin människor.....	43
Figur 9:	Elevteckning 2 i kategorin människor.....	43
Figur 10:	Elevteckning 1 i kategorin djur.....	44
Figur 11:	Elevteckning 2 i kategorin djur.....	44
Figur 12:	Elevteckning 1 i kategorin byggnader.....	45
Figur 13:	Elevteckning 2 i kategorin byggnader.....	45
Figur 14:	Elevernas syn på utomhuspedagogik utgående från teckning.....	55
Figur 15:	Elevers syn på utomhuspedagogik utgående från enkät.....	56

1. Inledning

I detta inledande kapitel redogörs för bakgrunden till valet av ämne samt syfte och forskningsfrågor.

1.1 Bakgrund och val av ämne

Utomhuspedagogik kan anses vara ett bra komplement till den traditionella pedagogiken i och med att den kan användas inom varje ämne i skolan. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (hädanefter Glgu 2014) möjliggör ämnesövergripande undervisning och kan därmed även anses stöda utomhuspedagogik som metod (Utbildningsstyrelsen, 2014). Utomhuslektionerna bidrar till mer fysisk aktivitet under skoldagen. Även elever som inte är så ivriga på gymnastiklektioner kan tycka om att röra på sig i naturen. Utomhuspedagogiken inbjuder och möjliggör lärarnas undervisning mer helhetsskapande, vilket även är ett mål i Glgu 2014.

Dahlgren och Szczepanski (1997, s. 17) påpekar att det är på grund av samhällets teknologiska utveckling som elever vistas utomhus allt mindre och mindre. Tampio och Tampio (2014) poängterar att gemensamma erfarenheter i naturen tillsammans med klassen är skolvardagens höjdpunkter och något som de inte skulle vilja avstå från i sitt lärararbete. Genom att undervisa ute i naturen befinner sig läraren i samma situation som eleverna. Läraren kan inte rå för vädret och det är ofta vädret som bidrar till de erfarenheter som stannar i minnet. (Tampio & Tampio, 2014.)

Utomhuspedagogiken kan ses som ett komplement till den traditionella pedagogiken och forskning visar att elever lär och mår bättre ute i naturen (Dahlgren och Szczepanski, 1997). Ohlsson (2015, s. 19) poängterar att barns sociala, motoriska, kreativa, emotionella och kognitiva utveckling stimuleras bättre utomhus och de får en bättre koncentrationsförmåga och hälsa. Hansen (2017, s. 139–140) menar även att fysisk aktivitet har en påverkan på lärandet och minnet. Att vara fysiskt aktiv samtidigt som man lär sig något nytt har bevisats ge bäst resultat. Detta beror på att blodflödet i hjärnan och i musklerna ökar då man rör på sig. Då hjärnan får mer blod fungerar minnet bättre.

Fördelarna med ett utomhuspedagogiskt förhållningssätt har blivit allt mer synliggjorda i tidningar och artiklar, vilka har visat på bättre resultat och lärande genom att ha en del av undervisningen utomhus (Myllyniemi, 2014; Frisk, 2018.) De förbättrade resultaten handlar inte enbart om naturvetenskapliga ämnen utan även om andra ämnen som till exempel språk och matematik. Även det sociala samspelet, kommunikationen och samarbetsförmågan påverkas positivt. Människor mår bra, kan utvecklas och lära sig då man har bra relationer till andra människor. Utomhuspedagogiken ger goda förutsättningar för lärandet. I och med att det sociala samspelet tränas och man kommer närmare andra människor, lär sig att slappna och ha det trevligt, skapas dessa goda förutsättningar för lärandet. Alla de ovannämnda faktorerna bidrar till att man lär sig lättare och minns bättre. (Dahlgren och Szczepanski, 1997; Björklund, 2016, s. 33–49.)

Även forskning kring lärares syn på utomhuspedagogik tar upp den positiva påverkan på gruppen som helhet. Som exempel kan nämnas Fors (2016) studie *Lärarperspektiv på utomhuspedagogik* som undersöker vilka möjligheter, utmaningar och effekter lärare ser i utomhuspedagogiken. Resultaten i studien tyder på förbättrad sammanhållning och ökad glädje vid utomhuspedagogik. I Ranckens (2016) studie *Bättre lärare ute* undersöker hon lärares upplevelser av om utomhuspedagogik har en betydelse för deras hälsa och välmående. Resultaten visar att lärare upplever sig må bättre, och till en viss del även som bättre lärare då de bedriver utomhusundervisning.

I en studie av Björklund (2016, s. 38–39) framgick det att den fysiska naturmiljön bidrar till ökad psykisk hälsa och har även en positiv effekt på den sociala hälsan. Naturen har en avstressande effekt på människor och används som en hälsofrämjande metod som ger chans till återhämtning och stressreducering. Barn har inte samma möjligheter som tidigare generationer att på egen hand upptäcka sin närmiljö. Därför är det viktigt att utemiljön omkring skolan bidrar till att eleverna blir förtrogna med jord, vatten, växter och djur. Människokroppar är gjorda för ett liv i naturmiljö och för barn är det lättare att anpassa sig till situationer i en naturmiljö. Barns självreglering är bättre utomhus än inomhus och därmed har de lättare att anpassa sina behov i situationer utomhus.

I min studie är syftet att undersöka elevernas syn på utomhuspedagogik, därmed har jag utforskat hurudan forskning det redan finns kring elevers syn på utomhuspedagogik. I Bergman och Nylunds (2017) studie *Elevers syn på hållbar utveckling* undersöks sjätteklassares kunskande, attityder och beteende inom alla dimensioner av hållbar utveckling. Resultaten tyder på att hållbar utveckling borde lyftas fram tydligare i skolvardagen så att alla elever får en hållbarhetsmedvetenhet från ung ålder. I Stenmarks (2016) avhandling *Naturupplevelser tillsammans med barn och ungdomar* undersöker hon barns och lärares gemensamma naturupplevelser. Resultaten tyder på att lärarna går ut i naturen med eleverna för att de ska få känna samhörighet med och respekt för naturen. I och med att alla elever inte vistas i naturen tillsammans med familj och vänner har skolan en viktig uppgift att se till att alla elever får uppleva naturen. I Degermans doktorsavhandling *Elever och klimatförändringen* (2016), som är en enkätundersökning bland finlandssvenska och svenska niondeklassare, undersöks elevernas syn på klimatförändringen. Resultaten är oroväckande i och med att eleverna har flera missuppfattningar om klimatförändringen och dess följder. I och med dessa delvis negativa resultat anser jag att min avhandling är av betydelse för att lyfta fram hur eleverna ser på utomhuspedagogiken.

Det övergripande syfte med min avhandling är att undersöka elevernas syn på utomhuspedagogik. I min avhandling kommer jag att använda begreppen *elev* och *lärare* istället för *barn* och *pedagog* som framkommer i rikssvenska böcker. Med *utemiljö* menar jag skolgården och närmiljön. Termen *uteskola* används då det beskrivs att jag specifikt uttalat mig om uteskola inför elever. Termen *utomhusundervisning* kommer i vissa fall att användas parallellt med utomhuspedagogik.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka finlandssvenska första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Hurudan syn på utomhuspedagogik har första- och andraklassare i en finlandssvensk kontext?

2. Hurdana likheter och skillnader finns mellan första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik i en finlandssvensk kontext?

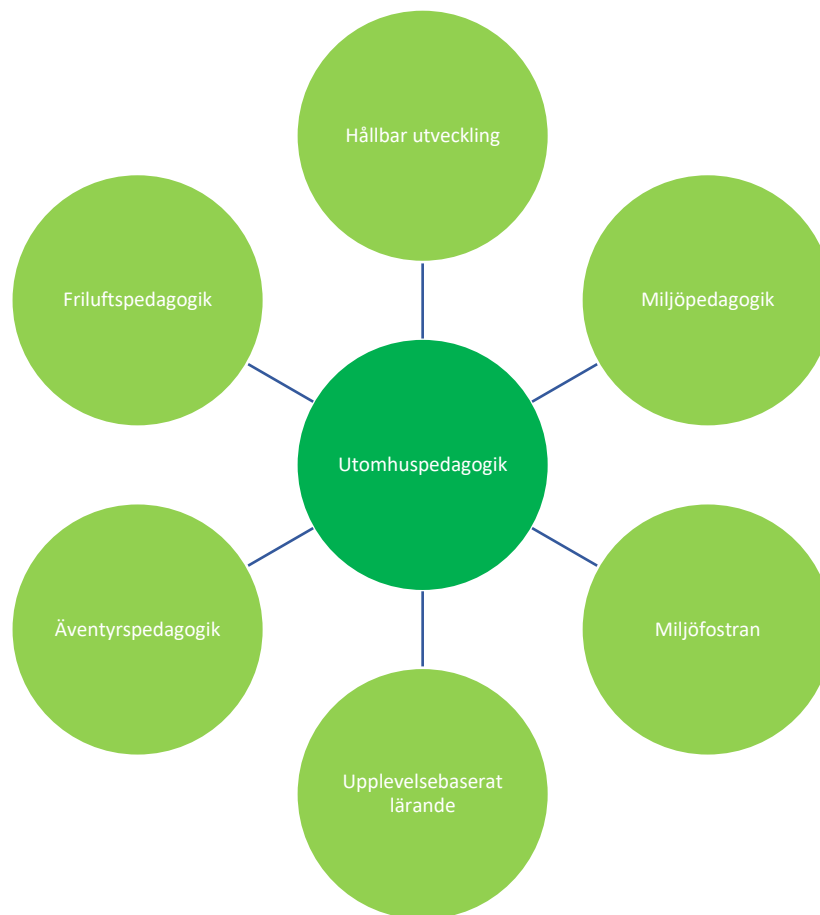
Genom min avhandling vill jag bidra till mer kunskap kring utomhuspedagogik och speciellt elevernas syn på utomhuspedagogik.

2. Utomhuspedagogik som begrepp och dess pedagogiska idé

I detta kapitel redogörs för de vanligaste begreppen och deras innebörd inom utomhuspedagogik. Även utomhuspedagogikens pedagogiska idé presenteras.

2.1 Centrala begrepp

Palmberg (2003, s. 15–16) menar att det råder en nationell och internationell terminologisk djungel i de begrepp som används i miljöundervisning. Även Sjöblom (2012, s. 76) poängterar mångfalden av uppfattningar när det gäller begrepp i forskningslitteraturen kring miljöundervisning. Nedan definieras och utreds därmed centrala begrepp inom forskningsområdet utomhuspedagogik. Det första begreppet som definieras och utreds är hållbar utveckling eftersom det ofta tolkas som den drivande kraften för miljöfrågor. Därefter definieras miljöpedagogik och miljöfostran vars syfte är att få medborgarna mer miljömedvetna och påverka attityder och färdigheter som bidrar till miljöfrämjande handlingskompetenser. Därefter definieras utomhuspedagogik och upplevelsebaserat lärande i det pedagogiska strävandet för hållbar utveckling. Slutligen definieras två pedagogiska metoder; äventyrspedagogik och friluftspedagogik. I figur 1 framgår de centrala begreppen.



Figur 1. Centrala begrepp inom utomhuspedagogik.

Hållbar utveckling

Enligt Palmberg (2003, s. 19) innebär hållbar utveckling att de egna grundläggande behoven tillgodoses utan att den kommande generationen behöver lida av det i framtiden. Det betyder att man bör bibehålla de biologiska naturtillgångarna så att nästa generation även kan ha nytta av dem. Miljöfostran som definieras i det följande befrämjar även hållbar utveckling. I Finland är syftet med undervisning om hållbar utveckling att lära människorna en miljövänlig livsstil. Livsstilen ska bidra till ett miljövänligt dagligt beteende där de konkreta valen i vardagen håller kvar naturtillgångarna. För att främja hållbar utveckling är det viktigt att människan lär sig anpassa sina behov enligt naturens villkor.

Björklund (2016, s. 46) lyfter fram att lärandet i hållbar utveckling handlar om att integrera miljöfrågor samt sociala och ekonomiska frågor i en helhet. Principer som ingår i begreppet hållbar utveckling är omsorg om miljön, naturresurser, livsstilsfrågor, återuppbyggnad, konsumtion och skapande av fredligt samhälle.

Brügge, Glantz och Sandell (2007, s. 78) menar att människor medvetet kan påverka sitt sätt att livnära sig men det kan inte djuren och växterna. Därmed är det viktigt att människornas livsstil befrämjar naturen och dess tillgångar.

Miljöpedagogik och miljöfostran

Miljöpedagogik är en tvärvetenskaplig teoribaserad didaktik i helhetsundervisning om miljöfrågor. I miljöpedagogik står begreppet miljö för omgivningen; naturmiljön, sociala miljön och den bebyggda miljön. Begreppet pedagogik omfattar disciplin som behandlar uppfostran och undervisning. Syftet med miljöpedagogik är att påverka elevernas miljömedvetande och handlingskompetens, vilket innebär elevernas kunskaper, attityder, färdigheter samt handlingsvilja för naturen. Grundidén med miljöpedagogisk undervisning är att få eleverna mer miljömedvetna. Via miljömedvetenhet strävas det till att varje elev får en mer ansvarskännande attityd gentemot naturen som ska bidra till att eleverna lever på ett sätt som främjar miljön. (Palmberg, 2003, s. 16–21.)

Miljöpedagogik bidrar till miljöfostran och dess syfte att förbättra kunskaper, attityder och färdigheter om naturen. Människorna ska lära sig att agera i miljöproblem och främja miljöskydd. I miljöfostran betonas elevens egen medverkan och iakttagelse. Det är önskvärt att eleverna skapar sina egna värderingar om miljön eftersom en individ gör personliga val även i miljöfrågor utgående från sina egna värdeuppfattningar. (Palmberg, 2003, s. 15.)

Enligt Palmberg (2003, s. 16–17) hör inlärningsprocessen alltid ihop med människans livssituation, det vill säga att didaktiska lösningar som motiverar och aktiverar eleven. Miljöfostran eller som den också kan kallas, miljöundervisning, borde därmed uppfattas som en grundtanke i all undervisning. Syftet är att människor ska bli miljömedvetna och förstå sin roll i relation till miljön samt naturens behov att förvaltas och skyddas. Även Sjöblom (2012, s. 22) påpekar att det är viktigt att människor lär sig kunskaper och färdigheter om miljön för att sedan kunna delta på ett positivt sätt i hållbar utveckling.

Utomhuspedagogik

Änggård (2014, s. 77–78) beskriver utomhuspedagogik som ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som innebär att undervisningen flyttas ut från klassrummet till samhällsliv, natur- och kulturlandskap. Via utomhuspedagogik upplevs naturmiljöer med flera sinnen och därmed skapas många upplevelser som via reflektion leder till lärande. Möten med naturmiljöer ger erfarenheter där sinnesintryck, känsla och reflektion kan förenas. Även Björklund (2016, s. 31) anser att utomhuspedagogik är en metod där lärandet sker via konkreta erfarenheter i autentiska situationer i samspel mellan upplevelse och reflektion. Detta betyder att lärandet måste grunda sig i verkliga situationer och förstahandsupplevelser vilka kan ske både inomhus och utomhus. Utomhuspedagogik är en syn som grundar sig i att lärandet sker via upplevelser med kropp och sinnen. Likaså anser Dahlgren och Szczepanski (1997) att den sinnliga kopplingen gynnar lärprocessen.

Dahlgren och Szczepanski (1997) beskriver utomhuspedagogiken som handlingsinriktade lärprocesser vilka ofta är kopplade till aktiviteter i utemiljön. De centrala aspekterna i utomhuspedagogiken är helhetsupplevelse, tematisk integration och direkt kontakt mellan lärande och föremålet för lärandet. Genom pedagogiska aktiviteter och upplevelser i utemiljö är syftet att skapa kunskap och en nära relation till samhälle, kultur och framför allt natur.

Björklund (2016, s. 32–33) anser att utomhuspedagogik handlar mycket om att lära sig om den biologiska naturen ute men även att använda utomhusmiljön som en miljö för att lära ut andra skolämnen. Syftet är att genom olika aktiviteter få eleverna att skapa en relation till naturen. Utomhuspedagogiken ska skapa möjligheter för ett mer lustfyllt lärande. Dahlgren och Szczepanski (1997) poängterar att begrepp och handlingar blir hopkopplade, vilket resulterar i konsekvens- och handlingsinriktad pedagogik som utgår från ett praktiskt sammanhang. Den direkta upplevelsen i utomhuspedagogik är själva utgångspunkten för lärandet.

Upplevelsebaserat lärande

Palmberg (2003, s. 42) anser att upplevelsebaserat lärande har sina rötter i bland annat Kolbs erfarenhetsbaserade inläringsteori som är formad som en öppen spiral.

Den öppna spiralen innefattar en konkret upplevelse, reflektion, begreppsbildning, handling och tillämpning vilket sedan leder till nya upplevelser (Kolb, 1984). Änggård (2014, s. 79–80) menar även att begreppet upplevelsebaserat lärande kommer från Kolbs teori om lärande, men anser att teorin i sin tur är en vidareutveckling av John Deweys teori om lärandet enligt ”learning by doing” där teori, praktik, reflektion och handling hänger ihop. Enligt Dewey är praktisk kunskap lika värdefull som teoretisk (Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 16).

Äventyrspedagogik

Palmberg (2003, s. 21) beskriver äventyrspedagogik som en självständig pedagogisk metod som kan användas som en del av utomhuspedagogiken. Det mest väsentliga i äventyrspedagogiken är att möta krävande utmaningar som kan lösas. Äventyret bidrar till att utveckla emotionella, kognitiva, motoriska och sociala färdigheter och syftet är att självkänslan förstärks.

Äventyrspedagogik kan enligt Änggård (2014, s. 79–80) jämföras med upplevelsebaserat lärande. Likasom i upplevelsebaserat lärande är det viktigt i äventyrspedagogik att reflektion sker direkt efter en upplevelse. För lärande är det viktigt att analysera och utveckla ”här och nu” upplevelser. Palmberg (2003, s. 21) anser att innehållet i äventyrspedagogiken innefattar samarbetslekar, rep- och klätteraktiviteter och problemlösning. Syftet är att förstärka gruppens initiativförmåga, självständighet och kompetens.

Friluftspedagogik

Enligt Palmberg (2003, s. 21) är syftet med friluftspedagogik att skapa naturupplevelser som gör det möjligt att njuta och lära av naturen. Ett av målen är även att lära sig att använda naturen som en metod för att uppnå sina mål. Ett av de viktigaste målen är att känna sig bekant och säker i naturen samt att ha kännedom om ändamålsenlig utrustning i naturen. Även överlevnadsfilosofi med naturskyddsaspekter hör till friluftspedagogikens undervisningsmål.

Palmberg (2003, s. 21) poängterar att det inte finns tävlingsmoment i de idrottsliga aktiviteterna inom friluftspedagogiken. Idrottsaktiviteterna ska bidra till

naturupplevelser och ska vara av lämplig form för var och en, några exempel på friluftaktiviteter är vandring, paddling, fiske, jakt och skidning. Brügge m.fl. (2007, s. 214) hävdar att närheten som fås av att vara i naturen leder till en vilja att ändra sitt beteende och jobba till förmån för naturen. Friluftspedagogikens naturkontakt och miljöengagemang har som utgångspunkt att människan ska trivas och känna sig trygg i naturen.

Sammanfattning

De olika begreppen inom utomhusundervisning används på varierande sätt och därmed kan det ibland vara svårt att förstå begreppens verkliga betydelse. All miljöpedagogisk verksamhet bidrar till att skapa en positiv relation till naturen vars syfte är att få en attityd om att värna om naturen. I denna studie används begreppet utomhuspedagogik för all verksamhet som anordnas av skolan och som sker utomhus. Utomhuspedagogik används även synonymt till begreppet uteskola och utomhusundervisning vilket eleverna i undersökningen känner till. Utomhuspedagogikens huvudsakliga syfte är att möjliggöra helhetsundervisning och ämnesövergripande undervisning, skapa en varierande undervisning med användning av sinnen och bidra till mer fysisk aktivitet under skoldagen.

2.2 Utomhuspedagogik och dess pedagogiska idé

Lundegård, Wickman och Wohlin (2004) menar att utomhuspedagogik ofta används som ett övergripande begrepp för all undervisning och fostran som sker utomhus. Enligt Dahlgren och Szczepanski (2004, s. 12) erbjuder utomhusundervisning direkta sinnliga och autentiska erfarenheter i motsats till undervisning inomhus. Ett livslångt lärande, som Glgu 2014 förespråkar, kräver andra lärmiljöer än klassrum. Utomhuspedagogik behandlar inte enbart naturmiljön utan naturen ses som en undervisningsmiljö för alla ämnen. Utemiljön ger läraren tillgång till material som möjliggör undervisning av nutid, framtid och historiska tillbakablickar inom olika skolämnen på ett helt annat sätt än inomhusmiljön.

Enligt Degerman (2016) är utomhuspedagogikens pedagogiska idé att ge elever insyn i och kunskap om närmiljön vilket kan påverka deras vilja att agera för en hållbar framtid. Det är viktigt att utveckla undervisningen om klimatförändringen på alla utbildningsnivåer. Dagens ungdom och morgondagens beslutsfattare måste få möjligheten att växa till handlingskompetenta medborgare med vilja att agera för en hållbar framtid.

I utomhuspedagogik flyttas lärandets rum oftast ut till natur- och kulturlandskap, och är därmed ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde (Ohlsson, 2015, s. 11). Utomhuspedagogik är ett ämnesövergripande arbetssätt som stöder helhetsskapande undervisning. Utomhuspedagogik möjliggör aktivitetsskapande lärandemetoder utomhus och bidrar därmed till närkontakt med naturen och den omgivande miljön (Dahlgren & Szczepanski, 2004, s. 23–24). Utevistelsen är socialt, emotionellt och kreativt utvecklande i högre grad än någon annan lärmiljö (Ohlsson, 2015, s. 23). Björklund (2016, s. 31) påpekar dock att undervisning utgående från utomhuspedagogiska principer inte alltid behöver ske utomhus utan att lärandet ska grunda sig på riktiga erfarenheter och förstahandsupplevelser både inomhus och utomhus. Dahlgren och Szczepanski (2004) nämner även att utomhuspedagogikens problembaserade lärande möjliggör ett inne- och uteperspektiv. Utomhuspedagogikens grundsyn är att det som människor ska lära sig bör de uppleva via kropp och sinne (Björklund, 2016, s. 31).

Intresset för utomhuspedagogik har ökat under den senaste tiden och därmed även forskning om utomhusvistelsens påverkan på barn. Forskning har visat att barn som går i skolor på landet med varierande natur är friskare, har bättre motorik och bättre koncentrationsförmåga än barn som går i skola i stadsmiljö. Speciellt bättre balans och koordinationsförmåga hos barn som rör sig i naturmiljö har konstaterats. (Änggård, 2014, s. 39–40; Brügge m.fl., 2007, s. 25).

Idag, då lärandet ofta sker inomhus genom teoretiskt beskrivande och ofta framför en skärm, är utomhuspedagogiken ett bra sätt att få in lärande via kropp och sinnen (Brügge m.fl., 2007, s. 27). Ohlsson (2015, s. 17) poängterar även att alla människor lär sig genom sina sinnen och att hjärnan tolkar det som sinnena tar in. Sinnena har stor betydelse för lärandet så att träna dem i vardagen är viktigt. Ungefär 80 procent av alla sinnesintryck sker via synen, vilket tydliggör hur viktigt det är för lärandet skull att eleverna tar sig ut i naturen för att se och känna den med alla sinnen istället

för att tala eller beskriva den inomhus. Även Änggård, (2014, s. 78) poängterar att intryck som aktiverar syn, doft, hörsel och känsel främjar lärandet.

Brügge m.fl. (2007, s. 31) konstaterar att ett av syften med utomhuspedagogik är att i utomhusmiljö, där känsla, handling och tanke förenas, levandegöra abstrakta begrepp i skolämnen. Undervisning i och om naturen bidrar till en förstärkning av lärandeprocessen på grund av att man får sinnesupplevelser som färg, ljud och doft. Björklund (2016, s. 49–51) talar om lärande i, om, för och med naturen. Lärandet i naturen handlar om att vara ute och få uppleva tillsammans med sina sinnen. Det kan vara t.ex. att leka i en skog, utforska vattenpölar, balansera på en stock eller springa på en äng. Att lära sig om naturen handlar om utforskande arbetssätt för att skaffa sig kunskap om naturen. Utforskande arbetssätt kan vara t.ex. att studera insekter, vattnets kretslopp eller människors påverkan på naturens. Lärandet för naturen handlar om att ta ställning och engagera sig för naturen och miljön. Detta perspektiv är i samklang med lärandet om hållbar utveckling och poängteras även i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014). Lärandet med naturen handlar om att eleverna får vara i naturen och på många olika sätt får en möjlighet att komma nära naturen.

Sammanfattningsvis kan sägas att syftet med utomhuspedagogik är att skapa en positiv påverkan på elevernas lärande, fysiska aktivitet och samarbetsförmåga. Användning av utomhuspedagogik som metod betyder besök i naturen, användning av sinnena samt fysisk aktivitet och samarbete med klasskamrater. Utomhuspedagogik är därmed ett ämnesövergripande arbetssätt som stöds i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014).

3. Utomhuspedagogik som undervisningsmetod

I följande kapitel beskrivs utomhuspedagogik som undervisningsmetod. Inledningsvis presenteras stöd för utomhuspedagogik i läroplanen. Därefter presenteras det pedagogiska upplägget, det praktiska utförandet och karakteristiska drag. Avslutningsvis redovisas forskning kring lärarnas och elevernas syn på utomhuspedagogik samt möjligheter och utmaningar.

3.1 Utomhuspedagogik i läroplanen för den grundläggande utbildningen

Glg 2014 erbjuder goda möjligheter att inkludera miljöfostrande moment i all undervisning och i alla ämnen. Helhetsskapande undervisning stöds även i läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014). Dahlgren (2007, s. 50) poängterar att utomhuspedagogiken skapar goda förutsättningar för ett lärande som inriktas mot helheter. Enligt Glgu 2014 (s. 29–31) ska utöver skolans utrymmen även naturen användas i undervisningen. I en studie av Fors (2016, s. 70) framkom att lärare anser att utomhuspedagogik är en metod som möjliggör förverkligande av läroplanens kompetensområden: förmåga att tänka och lära sig, kulturell och kommunikativ kompetens, vardagskompetens, multilitteracitet, digital kompetens, arbetslivskompetens och entreprenörskap samt förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid.

Enligt läroplanen (2014, s. 15–16) ska eleverna lära sig om hållbar användning av naturresurser samt hitta lösningar som korrigerar en icke-hållbar livsstil. De dagliga rutinerna i skolan ska även främja en hållbar livsstil (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 35). Utomhuspedagogiken bidrar till en mer aktiv roll för eleven där hen lär sig ställa upp mål och lösa problem självständigt och tillsammans med andra elever, vilket även har stöd i läroplanen.

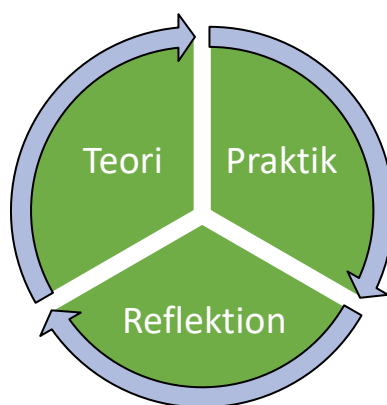
Enligt läroplanen (2014, s. 30) ska elevernas behov och intressen vara en av utgångspunkterna i valen av arbetssätt. Varierande arbetssätt stöder elevernas intresse för lärande. Enligt läroplanen berikar erfarenhetsbaserade och aktiverande arbetssätt samt rörelse och användning av olika sinnen lärandet och stärker

motivationen. Det är precis det som utomhuspedagogiken bygger på: erfarenheter, aktiverande arbetssätt, rörelse och användning av flera sinnen. Även arbetssätt som får eleven att känna grupptillhörighet stärker motivationen. I utomhuspedagogik använder man sig av arbete i grupp, vilket tränar på samarbetsförmågan.

Målet med helhetsskapande undervisning är att förstå förhållanden mellan olika fenomen. Det ger eleverna bättre möjlighet att kombinera kunskaper och färdigheter och därmed kunna strukturera dem till meningsfulla helheter. Helhetsskapande undervisning får eleverna att uppfatta vilken betydelse det som de lär sig har i framtiden. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 31.)

3.2 Lärande och undervisning i utomhuspedagogik

Utomhuspedagogiken byggs upp som en brygga mellan teori och praktik. En utomhuslektion innehåller görande, skeende och reflektion som sedan blir till lärande. Det räcker inte med att enbart vistas utomhus, utan det är viktigt att en lärare är både delaktig och tillgänglig i utomhusmiljön. Genom att vara tillgänglig är läraren medupptäckande, medundersökande, medagerande och medupplevande. Det är viktigt att läraren alltid reflekterar med eleverna över upplevelser för att eleverna ska få en kunskap som håller länge. (Ohlsson, 2015, s. 13–23). För- och efterarbete inom utomhuspedagogik poängterades även av Fors (2016, s. 70) som menar att det är viktigt att få utomhusaktiviteterna in i ett sammanhang, förankra kunskapen i teori och reflektera över det upplevda tillsammans med eleverna. I figur 2 framgår utomhuspedagogikens arbetssätt.



Figur 2. Utomhuspedagogikens arbetssätt.

Utemiljön skapar möten för det oförutsedda och ostrukturerade vilket leder till situationsanpassad och flexibelt lärande (Brügge m.fl., 2007, s. 30). Björklund (2016, s. 33–35) lyfter fram att utomhusmiljön inte enbart består av naturen utan det är hela samhället och kulturen. Det är viktigt att eleverna får möta den värld som de ska förstå sig på, lära sig i, lära sig om, för och med. Lärandet utomhus tar hänsyn till kunskapsutbytet som sker mellan elever, mellan elev och material och mellan elev och lärare. Tanken är att skapa en kultur där elevens experimenterande och undersökande är drivkraften för lärandet, en kultur där eleven kan låna, smitta av sig och byta kunskap med varandra. (Björklund, 2016, s. 33–36.)

Dahlgren och Szczepanski (2004) anser att alla kunskaps- och färdighetsområden kan praktiseras i utomhusmiljö. Det är viktigt att lärandet sker i olika sammanhang och situationer i alla åldrar men speciellt för yngre elever. Möten med landskap är även möten för helheter. Björklund (2016, s. 33) påpekar även att fler lärare som jobbar utomhus upplever att utomhusmiljön skapar ett klimat som är mindre prestigefyllt och mer tillåtande än inomhus.

Den teknologiska utvecklingen har bidragit till att människors dagliga kontakt med naturen minskat radikalt. Idag kommer ofta teorin före praktiken medan i utomhuspedagogiken kopplas teori och praktik ihop. Dahlgren och Szczepanski (1997) jämför klassrummets lärandemiljö med utemiljön och konstaterar att klassrummets miljö är mer kontrollerad och strukturerad. Detta gör att klassrumsundervisningen kan sakna spänning och kännas rutinmässig och tråkig för eleverna. Klassrummets väggar begränsar lärandet medan utomhusmiljön vidgar. Björklund (2016, s. 55) anser att eleverna bör göras medvetna om vilka möjligheter

som det finns i utemiljön. Palmberg (2003, s. 21) poängterar vidare att barns behov av kunskap, rörelse och gemenskap tillfärdställs genom vistelse ute i naturen året runt.

Utomhuspedagogiken borde ses som ett komplement till den traditionella pedagogiken. Istället för att ha lärandet enbart inom fyra väggar skulle undervisningen flytta delvis utomhus. Ett växelspel mellan olika lärmiljöer har bevisats framgångsrikt för elevers lärande. (Dahlgren & Szczepanski, 2004.) Att använda sig av det omgivande natur- och kulturlandskapet, som till exempel skolgården, parken, eller vattenreningsverket i undervisningen skapar omväxling och möjlighet till mer fysiskt aktiva lärandemiljöer (Lundegård, Wickman & Wohlin, 2004).

Änggård (2014) poängterar att det behövs inomhuslektioner med tystare miljö för att lära sig läsa, skriva och räkna. Det är därmed viktigt att överväga vilka aktiviteter som passar bäst utomhus respektive inomhus. Björklund (2016, s. 25) poängterar att som lärare är det viktigt att vara nära barnen och stöda, dokumentera, inspirera och reflektera kring uteverksamheten för att skapa en trygg, rolig och framför allt lärorik verksamhet.

Enligt Dahlgren och Szczepanski (2004) uppnås inte samma sorts känsla i ett klassrum som i utemiljön. Om undervisningen behandlar till exempel träarter gör naturmiljön att omgivningen är både lärandets innehåll och dess sammanhang. Naturupplevelsen är emellertid inte alltid självklart positiv, vilket bör tas i beaktande. Både Ohlsson (2015, s. 24) och Brügge m.fl. (2007) poängterar att det är viktigt att skapa goda förutsättningar för att må bra under utevistelsen för att upplevelsen ska vara positiv. Det innebär bland annat att se till att eleverna är torra, varma och mätta.

Enligt Drougge utvecklar lek och undersökande arbetssätt i samband med naturupplevelser med alla sinnen, elevers naturkänsla och miljömedvetenhet (Palmberg, 2003, s. 21). Änggård (2014, s. 79) poängterar även att det är viktigt att komma ihåg att eleverna har en medfödd lust att lära och utforska sin omgivning. Speciellt sinnesupplevelserna är viktiga för lärandet; att känna, smaka, titta och lyssna. Centralt är att eleverna lär sig med hela kroppen. Enligt Björklund (2016, s. 41) använder utomhuspedagogik leken som en arbetsmetod eftersom lek skapar god självkänsla och en känsla av kompetens hos elever. Även Palmberg (2003, s. 21)

påpekar att lek och undersökande arbetssätt tillsammans med naturupplevelser, med alla sinnen, utvecklar barns naturkänsla och miljömedvetenhet.

Utomhuspedagogik handlar om interaktiv pedagogik där uppdelningen av teori och praktik slopas och lärandet ses som något som sker mellan teorier, material och miljö. Lärandet sker således tillsammans med miljö och material, istället för att se miljö och material som enskilda verktyg för lärandet. I utemiljön är det mer sannolikt att det händer något oväntat än i en inomhusmiljö. Utomhus kan vädret variera och det kan till exempel börja regna. När de plötsligt börjar regna som överraskning skapas en spontan kunskap och upplevelse tillsammans med eleverna. En spontan kunskap som kan fås av att vara ute kan inte alltid ringas in, mätas eller värdesättas. (Björklund, 2016, s. 33–35.) Dahlgren och Szczepanski (2004, s. 12) kallar den spontana kunskapen för tyst kunskap, vilket är icke formulerade kunskap som sitter i muskelns spänning, i dofter, i kroppens rytm eller i sinnet för proportioner.

Läraren har syften och mål för uteundervisningen och det är viktigt att läraren ser sig själv i lärprocessen tillsammans med eleverna och inser att processen kan förändra syftet och målen för lärandet. Det är viktigt att värdesätta elevernas sidospår och avstickare eftersom de kan ge lärandet ett mervärde än vad det var tänkt från början. (Björklund, 2016, s. 35–36). Brügge m.fl. (2007, s. 32) framhäver att en lärare bör vara flexibel och beredd på att det planerade programmet inte alltid håller i undervisningen enligt utomhuspedagogikens principer. Då någonting blir spontant blir det ofta mer spännande, roligt och framför allt mer lärorikt.

Brügge m.fl. (2007, s. 30–31) menar att känna och att känna till har två mycket olika betydelser för lärandet. Att känna till är ytligare och bortkopplat från det känslö- och handlingsrelaterade känna. För lärandet är det främjande att förstå med hela kroppen, känna och reflektera över lärandet. Även Glgu (2014, s. 16) betonar att det är till stor betydelse att eleverna använder hela kroppen och olika sinnen för tänkande och lärande.

Strotz och Svenning (2004, s. 36) poängterar att utomhusundervisningen ska anpassas till årstiden, gruppstorleken, ålder och platsens naturgivna förutsättningar. Det är viktigt att eleverna känner sig personligt berörda. Växtvandring kanske inte är succé men om man använder ätliga växter som tema och sedan tillreder något av växterna blir hela växtvandringen direkt mer intressant. Matlagning är ett naturligt

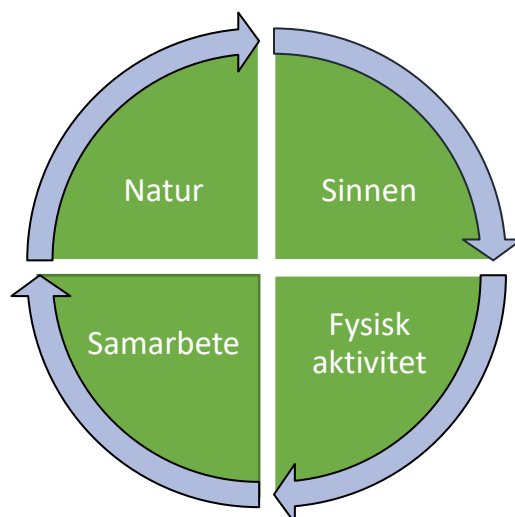
inslag i utomhuslektioner, alla elever behöver äta och de blir därmed personligt berörda.

Utomhuspedagogiken kan organiseras på många olika sätt. Genom fantasi och lokal anpassning kan utomhuspedagogik utföras i vilken skola som helst. Utomhusmiljön används till flera olika syften; till pedagogiska aktiviteter, rollekar eller som eget utforskande i fokus. Utemiljön kan även användas som det gemensamma rummet inför firandet av högtider eller andra fester. Alla skolor är unika och måste därmed tänka utifrån sina egna förutsättningar och sedan slå fast vad den egna idén kring uteverksamhet syftar till. (Björklund, 2016, s. 145–146.)

Det finns flera olika sätt att använda utomhuspedagogik. Det kan finnas en utomhusklass som har sin innemiljö i skolan som verkstad för sitt för- och efterarbete och man kan anställa en utomhuspedagog som har som uppgift att driva och utveckla uteverksamheten. Utomhuspedagogen ska delta i planeringsmöten och därmed kunna matcha inneprojekten med uteskolan. En viktig uppgift skulle även vara att skapa en utemiljö som främjar barnens lek, lärande och utveckling. Att skapa kunskap och kompetens om utomhuspedagogik via studiecirklar eller liknande kan även vara ett fungerande arbetssätt. (Björklund, 2016, s. 147–158.)

3.3 Utomhuspedagogikens didaktiska principer

Det finns vissa gemensamma aspekter som karakteriserar utomhuspedagogiken. I figur 3 framgår de karakteriserande aspekterna i utomhuspedagogik. Det handlar om miljön, det vill säga naturen, sinnen, fysisk aktivitet och samarbete. Talika (2016) skriver i sin studie att utomhuspedagogiken kan ses ur dessa fyra olika synvinklar. En bra lärandemiljö stöder barnens nyfikenhet och intresse att lära sig. Utomhusmiljön ger möjligheten att bekanta sig med världen via alla sinnen och hela kroppen. Utomhuspedagogiken borde erbjuda allt från livlig rörelse till avkoppling i naturen samt inbjuda till lekar, fysisk aktivitet, undersökande och konstnärliga uttryckssätt. Regelbundenhet och det att utomhuslektionerna är insatta i schema underlättar utomhuspedagogikens förverkligande.



Figur 3. De fyra karakteriserande aspekterna i utomhuspedagogik.

3.3.1 Naturen i utomhuspedagogik

Att "lära in ute" är ett uttryck som Naturskolorna använder för att beskriva deras verksamhet och pedagogiska idé på ett enkelt sätt. Björklund (2016 s. 32) anser att kunskap om naturen lärs bäst ut i naturen och Ohlsson (2015, s. 11) poängterar att utomhusmiljön är en ständig aktuell kunskapskälla. Att vistas ute med eleverna är en sak men att använda utevistelsen till att nå upp till läroplanens mål och använda vistelsen som verktyg för att stimulera elevernas utveckling och lärande är en annan.

Dahlgren och Szczepanski (1997) beskriver även naturen som ett ostrukturerat lärorum vilket inbjuder till problemsituationer som inte kan skapas på konstgjord väg i klassrummet. Dessa inläringssituationer ger en optimal upplevelse som främjar lärandet. Miljöer och material som bidrar till erfarenhet av natur är landskap, samhällen, väder, vatten, jord, sol och sand (Björklund, 2016, s. 48).

Osnäs, Skaug och Kaarby (2012, s. 156–157) lyfter fram att barn som haft skogen som lekområde har påvisat utveckla en bättre motorik än barn som haft skolans gård som lekområde och lekt med traditionella lekredskap. Barn som vistats i skogen kunde framför allt betydligt bättre röra sig på ojämnt underlag. Skogen är en mycket bra lekmiljö; träden inbjuder till klättring, sluttningar till att åka ner för dem, ett öppet landskap till löpning och olika tafattlekar och buskar till kurragömmalekar. Skogen i sig själv inbjuder barnen till spännande upptäcktsfärder på egen hand.

3.3.2 Sinnen i utomhuspedagogik

Mattila (2014) påpekar att det inte är ett måste att gå ut i skogen för att ha utomhuspedagogik utan det räcker med att gå ut på skolgården. Hjärnforskning visar att desto fler sinnen som används vid lärandet desto lättare är det att minnas och detta gäller i alla skolämnen. I och med att ha undervisning utomhus används automatiskt fler sinnen än vid undervisning inomhus. Även koncentrationsförmågan och stressen har påvisats förbättras vid utomhusundervisning. Frostling-Henningsson (2017, s. 125–126) påpekar att två tredje delar av all kommunikation sker icke verbalt med till exempel ögonkast, ansiktsuttryck, dofter, känsel eller rytm.

Upplevelser med sinnen gör det enklare att plocka fram upplevelser från minnet eftersom sinneskopplande lärandet gör det lättare att minnas. Lärandet fastnar bättre ju fler sinnen som är aktiverade. Det bästa sättet att lära sig om naturen är att gå ut och känna den, lukta på den och lyssna på den, och på det sättet blir upplevelsen mer kroppsligt fördjupad (Björklund, 2016, s. 33–95). Även Dahlgren och Szczepanski (2004) betonar lärandet genom kroppen och användningen av de fem sinnena; lukt, känsel, smak, syn och hörsel.

Talika (2016) betonar att skogen inbjuder till att utföra olika uppgifter med olika sinnen. Lärandet sker därmed lättare ute i naturen än inomhus. Skogen intresserar redan så som den är och det behövs inte extra redskap. Naturens skapelser tenderar även att lugna sinnet. Molander, Wedjemark, Bucht och Lättman-Masch (2012) poängterar att då hela kroppen aktiveras och alla sinnen är inblandade i lärsituationen, förstår och minns eleverna bättre kunskapen de lärt sig.

3.3.3 Fysisk aktivitet i utomhuspedagogik

Utomhusmiljön erbjuder ofta en mer tillåtande atmosfär för fysisk aktivitet. Det finns ytor att röra på sig, eleverna kan springa, hoppa, klättra och balansera. För att eleverna ska våga klättra, balansera och hoppa måste lärarna uppmuntra och stödja ett sådant beteende. Fysisk aktivitet har starka effekter på fysisk och psykisk hälsa. Utomhuspedagogik skapar därmed goda förutsättningar för en god hälsa hos elever.

(Björklund, 2016, s. 39–41.) Kuure (2017) poängterar att stillasittandet bland elever har ökat och den fysiska aktiviteten minskat. Skolan spelar här en viktig roll med att kunna bidra till att skapa goda vanor kring fysisk aktivitet och utevistelse. Även Romar, Enqvist, Kulmala och Tammelin (2017) har konstaterat att utomhusundervisning är positivt i och med att den ökar fysisk aktivitet och minskar stillasittandet.

Dahlgren och Szczepanski (2004) anser att utomhuspedagogik kan ses som en hälsofrämjande metod. Den fysiska aktiviteten som utomhuspedagogik bidrar till förebygger benskörhet och fetma. En strak benbyggnad som ung bidrar till stark benbyggnad som äldre, vilket bidrar till bättre livskvalitet. Positiva effekter på hälsa, kognition, motoriska utveckling, lekbeteende och koncentrationsförmåga har konstaterats. Fysisk aktivitet gör att kroppen fungerar bättre, det förstärker hjärtat, lungorna, benen och musklerna. Även Turunen (u.å.) poängterar att fysisk aktivitet förebygger hjärtsjukdomar, depression och typ 2 diabetes.

Dahlgren och Szczepanski (2004, s. 18) lyfter fram att det är kroppen som sätter tanken i rörelse och resultat visar på att balans och motorik blir bättre om rörelsemängden ökar med en timme om dagen. Talika (2016) anser att lärandet genom fysiska aktivitet är ett mer naturligt sätt för de flesta människor att lära sig än att sitta stilla vid en pulpet. Aktiverande och varierande metoder ökar elevernas motivation och fördjupar lärandet och att röra sig på ojämn mark utvecklar motoriken.

3.3.4 Samarbete i utomhuspedagogik

Ett motiv för att använda utomhuspedagogik är att utomhusmiljön ställer andra krav på eleverna, de tränar mycket samarbete och via det även social kompetens (Brügge m.fl., 2007, s. 29). Arbetssätt som får en elev att känna tillhörighet till en grupp stärker motivationen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 30). Enligt Björklund (2016, s. 48) kännetecknas ett entreprenörlärande av att inte lägga fokus på vad som är rätt och fel utan i stället visa att problem kan tolkas och lösas på olika sätt. Dahlgren och Szczepanski (2004, s. 43–46) anser vidare att grupparbete är ett naturligt sätt att arbeta inom utomhuspedagogik. I naturen skapas ett förhållande mellan eleverna som

bidrar till utvecklingen av personlighet och skapar trygghetskänsla och tillit för varandra.

Talika (2016) anser att känslan av att höra till en grupp är lättare i ledigare miljöer, så som till exempel utomhus. Blyga och försiktiga elever kan ha lättare att vara mer aktiva och deltagande utomhus. I Marttilas (2016) studie framkom det att utomhuspedagogik stöder samhörighet och kamratrelationer. Även en positiv påverkan på skoltrivseln kunde konstateras och frånvaron bland eleverna minskade. Drougge (2002) kunde även konstatera att gemenskapen som skapas i utomhusmiljö bidrar till bättre samarbetsförmåga. Eleverna får lära sig att ta hänsyn till varandra och till det som lever och växer. Att vistas i naturen bidrar till att uppleva spänning och äventyr vilket ytterligare stärker gruppgemenskapen.

Då elever arbetar i grupp blir den samlade kunskapen större. Ute finns mera rum så att eleverna kan diskutera och arbeta i grupp utan att störa varandra. (Molander m.fl., 2012.) Polvinen, Pihlajamaa och Berg (2012) konstaterar att naturmiljön har en positiv inverkan på elevernas sociala färdigheter och samarbetsförmåga. Under utomhuslektioner sker lärandet ofta tillsammans med någon eller i mindre grupper. Det har konstaterats vara lättare att utomhus arbeta tillsammans med klasskamrater som man inte vanligtvis arbetar med.

3.4 Lärares och elevers syn på utomhuspedagogik

Lärares syfte med att ha utomhusundervisning kan enligt Fors (2017) delas in i tre olika kategorier; didaktiska syften, syftet att öka rörelse under skoldagen och syftet att träna elevers sociala färdigheter. Lärare poängterar att de vill skapa en varierande undervisning som ger elever möjlighet att lära sig med flera olika sinnen. Utgående från Ranckens studie (2016) upplever flera lärare som använder utomhusundervisning ett mervärde i utevistelsen, både för dem själva och för elever. Lärare upplever att de får närmare kontakt med sina elever utomhus och de uppfattar sig själva som bättre lärare då de får kombinera uteundervisning med traditionell undervisning.

Yle nyheter (Frisk, 2018) gjorde vintern 2018 ett reportage om Åboländska skolor och deras satsning på frisk luft i skolvardagen. På grund av den nya läroplanen har de Åboländska lärarna blivit mer intresserade av utomhuspedagogik. Glgu 2014 betonar användningen av utomhusmiljön som en väsentlig del av undervisningen. Lärarna i Åboland har märkt fördelarna med att vara utomhus, men tycker att det krävs mycket förarbete från lärares sida. Flera lärare upplever att eleverna lär sig bättre genom att göra praktiska saker utomhus, medan utmaningen är elevernas opassande och otillräckliga klädsel för utevistelser. I Marttilas (2010) studie framkom att lärare ser utomhuspedagogiken som ett sätt att utveckla samarbete och ansvarstagande i klassen, vilket stärker elevers självkänsla och främjar lärandet. Lärare ansåg även att utomhuspedagogik är en tacksam metod i och med att den kan integreras i skolans alla ämnen.

Elever i årskurs nio är beredda att vidta åtgärder för klimatförändringen endast ifall deras livskvalitet inte påverkas på ett negativt sätt. Både finlandssvenska och svenska elever har flera missuppfattningar om klimatförändringen och oroväckande brister i kunskaper om följderna. (Degerman, 2016.) I Glgu 2014 framgår att skolan ska främja en hållbar livsstil och eco-social bildning. Med eco-social bildning avses förståelse för allvaret i klimatförändringen och strävan efter en hållbar livsstil. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15.)

I Bergman och Nylunds (2017) studie undersöktes sjätteklassares syn på hållbar utveckling. Resultaten visar att elever i årskurs sex saknar helhetstänkande och förmåga att se samband inom flera områden inom hållbar utveckling. Skolorna borde därmed tydligare lyfta fram hållbar utveckling i skolvardagen. Reflektion efter upplevelse ger även eleverna möjlighet att förstå samband och helheter på ett lättare sätt (Änggård, 2014, s. 82).

Hösten 2014 gjorde Yle nyheter (Myllyniemi, 2014) ett reportage om att det är gammalmodigt att sitta i skolan. Klassläraren Johanna Pipping-Arrakoski intervjuades och betonade att skolan har utvecklats under de senaste 20 åren och därmed bör även undervisningsmetoderna utvecklas. Hon förespråkar rörelse och frisk luft och har använt utomhuspedagogik som undervisningsmetod. Hon har även konstaterat att utomhusundervisningen ökar koncentrationen under lektionerna inomhus. Elever tyckte även att utomhusundervisningen bidrar till att de rör sig mera samt blir piggare och gladare i skolan.

3.5 Möjligheter och utmaningar i utomhuspedagogik

Enligt Strotz och Svenning (2004, s. 34) är flera lärare rädda för den okontrollerbara utomhusmiljön och undervisningen känns mer kontrollerad inom klassrummets fyra väggar. Det är emellertid eftersträvansvärt att ha en verksamhetssituation som är uppbyggd så att allting inte är givet eftersom det då finns större möjlighet till meningsfull undervisning. Positiva effekter med utomhuspedagogik är möjligheten att förbättra sociala och kommunikativa effekter inom elevgruppen (Fors, 2016). Även emotionella och beteenderelaterade effekter, som till exempel att lärare kommer närmare den enskilda eleven, uppkommer likasom positiva effekter i elevers fysiska, motoriska och inlärningsmässiga lärande.

De ekonomiska frågorna om organisering och finansiering av transport till grönområden är en central utmaning med utomhuspedagogik (Fors, 2016). Även lärares bristande kunskaper om utomhuspedagogik, strikta läsordningar och läroplanen kan vara utmanande. Bristen på lämpliga utomhusmiljöer och känslan av kontroll över klassen är ofta ett problem i utomhusundervisning. I en studie av Grahn framgår att 20–25 procent av lärarna i förskola till årskurs sex inte klarar av att genomföra utomhusaktiviteter på grund av bristen på lämpliga områden för aktiviteterna (Dahlgren, 2007, s. 22). Den bristfälliga inomhusluften i många skolor har lett till frågor kring undervisningsmiljöer. Fördelen med uteverksamhet är att det finns omåttligt med ventilation, dvs. frisk luft. Utomhusundervisning ger därmed möjlighet att skapa miljöer där barn inte utsätts för giftiga ämnen. (Björklund, 2016, s. 43–44.)

Lärare upplever det lättare att väcka elevers intresse för olika ämnen utomhus och möjligheten till kreativitet och problemlösning anses positiv. Planeringen inför utomhuslektioner har dock stundvis upplevts stressande. (Rancken, 2016.) I Välimäkis (2014) studie framkom det att utomhuspedagogikens förverkligande blev lättare med mer erfarenhet. Lärarna ansåg att man via uteskola kan förverkliga sådana mål som man inte kan i klassrumssituationer.

I Marttilas (2010) studie framkom att lärarna såg den växande klasstorleken som en utmaning och de betonade att det är svårare att hålla utomhusundervisning med större klasser. Även kravet på mer resurser för att hålla undervisningen trygg framkom i studien. Samarbetet mellan lärare sågs som en utmaning eftersom det innebär att de måste våga stiga ut ur sina egna rutiner i klassrummet. Även timfördelningen och lektionernas längd sågs som en utmaning. Lärarna i studien konstaterade dock att dessa utmaningar inte utesluter möjligheten att använda utomhuspedagogik. Även lärarna i Välimäkis (2014) studie såg utmaningarna som överkomliga. De största utmaningarna lärarna nämnde var det okontrollerbara, det vill säga det varierande vädret, elevernas utrustning och säkerhetsaspekterna. Som mindre utmaningar nämnde lärarna resursfrågor, tidsbrist, klasstorlek och elevernas fysiska kondition.

I Välimäkis (2014) studie framkom fler möjligheter än utmaningar. Möjligheterna som nämndes var på kognitiv, fysisk, psykisk och social nivå. De flesta elever lär sig bättre utomhus än inomhus på grund av den friska luften. Elevers fysiska hälsa förbättras via en ökning av fysisk aktivitet. Möjligheten för eleverna att fokusera, koncentrera och lugna ner sig ökar i naturen och de sociala färdigheterna kan tränas via gruppuppgifter utomhus.

Syftet med denna studie är att undersöka finlandssvenska elevers syn på utomhuspedagogik; elevers syn på utomhuspedagogik är förövrigt något som det inte forskats så mycket om. Således fokuserar denna studie på ett relativt outforskat område. Eftersom jag valt elever från första- och andraklass som informanter i undersökningen var det inte ändamålsenligt att fråga dem vilka möjligheter och utmaningar de ser med utomhuspedagogik. Istället har jag valt att via teckningar och enkäter få fram deras syn på utomhuspedagogik. Utgående från teckningarna och enkäterna kan jag även se ifall de finns likheter och skillnader mellan flickors och pojkars syn på utomhuspedagogik.

4. Metod och genomförande

Kapitel 4 inleds med en beskrivning av syfte och forskningsfrågor. Därefter redogörs för val av forskningsansats, datainsamlingsmetod, analysmetod, informanter och undersökningens genomförande. Avslutningsvis diskuteras undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet, generalisering och etik.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med undersökningen är att undersöka finlandssvenska första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik. Utgående från syftet har två forskningsfrågor formulerats:

1. Hurudan syn på utomhuspedagogik har första- och andraklassare i en finlandssvensk kontext?
2. Hurudana likheter och skillnader finns mellan första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik i en finlandssvensk kontext?

I den första forskningsfrågan vill jag undersöka elevernas syn på utomhuspedagogik, vad den innebär för eleverna och vad de tänker på då de hör begreppet. Elevernas syn på utomhuspedagogik jämförs sedan med varandra i syfte att finna likheter och skillnader. I den andra forskningsfrågan jämför jag flickors och pojkars syn på utomhuspedagogik och lyfter fram likheter och skillnader mellan könen.

4.2 Hermeneutik som forskningsansats

Kvalitativ och kvantitativ forskning skiljer sig åt på olika sätt. Kvalitativ forskning syftar till att visa djup och helhetsförståelse, medan syftet med kvantitativ forskning är att ge översikt och visa bredd. Jämförelser mellan kvalitativdata bör undvikas eftersom kvalitativa studier ofta bygger på ett litet antal informanter. (Näsman, 2015, s. 20.)

Det går att kombinera kvalitativ och kvantitativ metod, vilket kallas flermetods-, multi- eller flerstrategisk forskning. Multimetodforskning innebär användning av

både kvalitativa och kvantitativa metoder i samma studie. Dessa metoder kan väl kombineras i syfte att förstå och förklara det som utforskas ur olika perspektiv. Verkligheten är emellertid komplex och forskning är ofta en kompromiss och kombination av metoder eftersom det sällan går att fånga in fasta strukturer och säga ”antingen eller” utan snarare ”både och”. (Frostling-Henningsson, 2017, s. 18–19.)

Vid analys av metod kan man blanda ihop studierna eller hålla dem enskilt. En del forskare anser att dessa multimetodsstudier alltid borde analyseras var för sig och därefter föra en diskussion kring hur resultaten kompletterar, motsäger eller berikar varandra. Jag anser att min kombination av enkät och teckning berikar min studie eftersom mitt sampel var litet och jag fick ut mer information genom att använda mig av både enkäter och teckningar. (Falkheimer, 2014, s. 183.)

Min studie är en multimetodsstudie med hermeneutisk ansats eftersom jag försöker skapa en förståelse av elevernas syn på utomhuspedagogik. Ödman (2007) anser att hermeneutik handlar om att tolka och förstå. Jag utgår från att elevernas teckningar ger uttryck för kommunikation och jag undersöker deras budskap. Studien strävar således inte till att finna generaliserbara resultat utan att identifiera uppfattningar och beskriva variationer i dem.

Hermeneutiken handlar om att tolka, förstå och förmedla. Hermeneutik som forskningsansats lämpar sig väl då avhandlingens syfte är att få fram informanternas syn på utomhuspedagogik. Informanternas egna synsätt på fenomen ligger i fokus inom hermeneutiken. Hermeneutiken består av tre olika inriktningar. Existentiellt inriktad hermeneutik används då forskaren vill förstå författaren bakom utsagorna och materialet, misstankens hermeneutik används då forskaren vill förstå fenomenet som materialet beskriver, och allmän tolkningslära innebär att huvudfokus ligger på förståelsen av ett budskap. Vikten ligger vid att delarna ska stämma överens med helheten. Den allmänna tolkningsläran kan användas vid tolkning av nästan vilket empiriskt datamaterial som helst. (Westlund, 2009.) Jag har i denna studie valt att använda mig av den allmänna tolkningsläran då syftet är att lyfta fram elevernas syn på utomhuspedagogik.

Hermeneutik används för att tolka och analysera olika typer av texter som empiriskt datamaterial. Exempel på sådant empiriskt datamaterial är dagböcker, brev, intervjuer, uppsatser och teckningar. Jag kommer i min undersökning att analysera

och tolka elevers teckningar med bildtexter och enkäter av utomhuspedagogik. Eleverna har fått instruktioner om att de ska teckna en bild av en uteskola. Det empiriska datamaterialet i form av teckningar, är självständigt eftersom informanterna själva har fått välja vad de lyfter fram i sina teckningar. Teckningarna är ändå kontextbundna och påverkas av den tid, miljö och situation då de är gjorda. Med en mogen tolkning förstås en god samstämmighet mellan delar och helhet. Ju flera delar i det empiriska materialet som stöder forskaren i tolkningsprocessen, desto mer trovärdig blir analysen. Det är därför viktigt att eleverna kommenterar sina teckningar, så att teckningen och kommentaren bildar en helhet. Jag kommer i denna undersökning att utgå från både teckningar och kommentarer om vad teckningen föreställer. Även enkäterna analyseras och bidrar till helhetstolkningen. (Westlund, 2009.)

Även Ödman (2007) poängterar att forskaren alltid har en förförståelse av det som tolkas. Det hermeneutiska kunskapsintresset syftar till att förstå vår omvärld och våra medmänniskor i den livspraxis som sammanhänger med vår förståelse. För att öka förståelsen mellan människor är tolkning det som hermeneutiska vetenskaperna bygger på. Att tolka är att tyda tecken, ange betydelser eller berätta att vi ser något som något. Grunden till min förförståelse har jag fått från kurser i utomhuspedagogik och genom att läsa grundläggande teori. Då jag samlat in teckningarna skrev jag ner egna bildtexter till teckningarna före jag läste elevernas bildtexter.

4.3 Teckning som datainsamlingsmetod

I syfte att undersöka första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik har teckningar valts som huvudsaklig datainsamlingsmetod (jfr. Frostling-Henningsson, 2017, s. 124). Materialet samlades in på en 50 minuters lektion i bildkonst i en finlandssvensk skola, i årskurs 1–2. Klassen bestod av 18 elever varav 13 elever var på plats då undersökningen genomfördes. Alla elever fick samma instruktioner om teckningsuppgiften och de ritade teckningarna i sin egen klass.

Bilder som metod är användbar i och med att de får hjärnan att arbeta. Då människor tänker uppstår tankar och bilder, bilderna flyttas till hjärnans språkcenter där bilderna blir till ord. Detta gör att själva processen och bearbetningen av en bild tar längre tid än en verbal kommunikation och är därmed mer bearbetad. Vid analys av data är det

viktigt att analysera data ur informantens perspektiv. Varje detalj på en teckning har en betydelse i och med att informanten valt att teckna det. Vid påbörjande av analysfasen är det till fördel att bilden analyseras av eleven själv, vilket kallas autodriftning. (Frostling-Henningsson, 2017, s. 125–137.)

Både elevernas och mina egna erfarenheter påverkar teckningarna och tolkningen av dem. Alla elever fick samma instruktioner och de jobbade samtidigt i samma rum, vilket gör att teckningarna är gjorda i samma kontext. Trots detta är alla individer olika och har olika kunskaper och erfarenheter med sig, vilket påverkar teckningarnas motiv. Östman-Myllyoja (2015, s. 84) anser att teckningar handlar om både historia, nutid och potentiell framtid och att de kan användas för att förstå hur människor ser på olika fenomen.

Ordspråket; *en bild säger mer än tusen ord*, antyder att bilden ska förstås utan bildtext genom att betydelsen i bilden ska tala för sig själv. I vissa fall och förhållanden kan den teorin stämma men oftast är det bra att ha en bildtext som samspelar med bilden. Då är det också lättare för forskaren att förstå och skapa en förståelse av bilden. Jag har valt att låta eleverna skapa en bildtext till teckningen för att försäkra att jag tolkar elevernas teckningar rätt. (Frostling-Henningsson, 2017, s. 124.)

Eriksson och Göthlund (2012) anser att det är viktigt att vid analys och tolkning av bilder beakta förhållandet mellan text och bild. Det går inte att på förhand säga att bilden är viktigare än texten, eller tvärtom, utan båda uttryckssätten stöder varandra. Bilden har alltid samma innehåll oavsett vilken kontext den finns i, men för att kunna tolka bilden på rätt sätt behöver tolkaren veta i vilket syfte bilden är skapad. Även Östman-Myllyoja (2015, s. 84) poängterar att både bilden och beskrivningen ska tolkas vid analysen. I undersökningen hade jag inte kunnat tolka teckningarna om inte eleverna fått i uppgift att teckna bilder och skriva kommentarer till dem.

Frostling-Henningsson (2017, s. 139) menar att användandet av bilder ger en bredare förståelse för informanternas kognitiva och emotionella aspekter än någon annan kvalitativ metod. Teckningarna ger nämligen stort utrymme för undersökningspersonerna att fritt gestalta sina egna föreställningar.

4.4 Informanter och undersökningens genomförande

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) bör man alltid utgå från undersökningens syfte vid valet av informanter. I och med att mitt syfte är att undersöka finlandssvenska första- och andraklassaressyn på utomhuspedagogik har jag valt första- och andraklassare i en finlandssvensk grundskola som informanter. Jag valde att göra undersökningen i en klass som jag vet att har fått undervisning enligt utomhuspedagogiska principer. Ett bekvämlighetsurval kan enligt Trost (2010, s. 140–141) användas som ett hjälpmedel för att hitta lämpliga informanter till kvalitativa studier. Vid användning av bekvämlighetsurval utgår man från informanter som passar in i undersökningens syfte.

Sammanlagt 18 informanter deltog i undersökningen. Då teckningarna ritades var 13 elever på plats, sju pojkar och sex flickor och då enkäterna samlades in var alla 18 informanter på plats. I enkätundersökningen finns det ett internt bortfall på vissa frågor. I fråga två och fyra finns ett internt bortfall på tre elever och i fråga tre finns ett internt bortfall på en elev. I årskurs ett var eleverna åtta till antalet, fyra flickor och fyra pojkar. I årskurs två var eleverna tio till antalet, sex flickor och fyra pojkar.

Undersökningen genomfördes i november år 2017 på min Avslutande praktik. Jag praktiserade i denna klass under fyra veckor och höll sammanlagt 30 undervisningslektioner för eleverna. Under den tredje veckan, då jag hunnit bli bekant med eleverna, samlade jag in mina data under tre lektioner. Den första lektionen var en diskussionslektion kring utomhuspedagogik och jag gjorde tillsammans med eleverna en tankekarta på tavlan där jag skrev upp vad de sade. Syftet med denna lektion var att få eleverna att tänka på uteskolsverksamhet som de varit med om och på det sättet plocka fram egna minnen och upplevelser.

Efter att tankekartan på tavlan kunde konstateras färdig fick eleverna en enkät med frågorna (Bilaga 1): Vad tycker du att är det bästa med utomhuslektioner? Vad tycker du att är det sämsta med utomhuslektioner? Vilket ämne tycker du mest om att bli undervisad i utomhus? och Vad måste du tänka på då det hålls lektioner utomhus? Alla 18 elever var på plats under denna lektion och besvarade enkäten, men det finns internt bortfall i tre enkäter på grund av tidsbrist.

De elever som blev snabbt färdiga med enkäten fick ett planeringspapper där de kunde börja planera sin uteskola teckning. Planeringspappret gav dem alternativ att

skissa upp en bild och/eller skriva ner sina tankar om vad som de tänkte teckna (Bilaga 2). Instruktionerna på planeringspappret var följande: *Rita det som du tänker på då ni ska ha uteskola, det kan vara något ni gjort, något du skulle vilja göra, något du tror att ni kommer att göra. Låt det vara det första som du kommer att tänka på då du hör att ni ska vara ute och ha uteskola.* Tankekartan fanns kvar på tavlan under hela lektionen som stöd åt eleverna som fyllde i enkäten eller planerade sin teckning.

På den andra lektionen fick eleverna 50 minuter tid att rita en uteskola teckning. Eleverna visste att de skulle få rita teckningen på lektionen eftersom jag hade skrivit om det i deras veckobrev. När eleverna kom in i klassrummet samlades vi i morgonsamlingen och jag repeterade teckningsuppgiften. Jag hade förberett lektionen genom att lägga ut ett vitt A3 papper på varje pulpet. Efter att vi repeterat uppgiften hade eleverna ungefär 45 minuter tid att rita sin teckning. Teckningen ritades med hjälp av blyerts- och färgpennor. Alla elever förutom en pojke blev klar med sin teckning. Han erbjöds möjligheten att ta hem sin teckning och göra den klar, men det ville han inte. Jag bad eleverna att skriva sina namn på baksidan av teckningen för att vid analysen kunna åtskilja flickors och pojkars teckningar. Under bildkonstlektionen spelade jag naturljud som bakgrundsljud och inspirationsmusik. Detta innebar att eleverna måste sitta tysta på sina egna platser för att höra musiken. Alla eleverna satt koncentrerat och ritade vid sin egen pulpet under hela lektionen.

Under den tredje lektionen samarbetade vi med elevernas vänelevsklass, en klass med femteklassare. Jag berättade för dem att första- och andraklassarna hade ritat teckningar om uteskola och att de nu tillsammans skulle hitta på en berättelse utgående från dessa teckningar. Före de började med uppgiften skulle väneleverna skriva ner en bildtext till teckningen. Det var första- och andraklassaren som berättade vad som finns på bilden och väneleven skrev ner det på en Ipad. I min undersökning har jag dock valt att enbart analysera bildtexterna från denna lektion. Berättelserna som eleverna skrev tillsammans har jag inte analyserat eftersom mitt syfte var att undersöka första- och andraklassarnas syn på utomhuspedagogik. I berättelserna kunde jag inte avgöra vad som var första- eller andraklassaren idéer och vad som var vänelevernas.

4.5 Meningskategorisering som analysmetod

En undersökning med kvalitativ metod innebär ofta analys av en stor mängd data. I analysen bör forskaren således se det väsentliga, identifiera mönster och sortera data på ett ändamålsenligt sätt samt reducera data utan att eliminera material som är betydande för att ge en god bild av insamlade data. Detta ses ofta som den största utmaningen i kvalitativ forskning. (Ahrne & Svensson, 2016, s. 221.)

I denna undersökning användes meningskategorisering som analysmetod. Denna metod innebär att data analyseras genom att forskaren försöker finna mönster, likheter och skillnader i informanternas svar. Detta resulterar i att data går att dela upp i olika kategorier. I princip innebär det att data kodas i kategorier och långa svar blir till enkla ord, s.k. kategorier. Det här brukar sedan åskådliggöras i form av tabeller. Kategorierna kan forskaren skapa i förväg eller hämta från teori, men likaväl kan kategorierna växa fram ur data. (Kvale, 1997, s. 174.) Ett sätt att redovisa bilder är att plocka fram enstaka bilder som kan anses typiska för en större samling (Frostling-Henningsson, 2017, s. 137).

Bildanalys innebär att fokus för studien är bilden i sig som informanten producerat (Thelander, 2014, s. 62–65). Analys syftar till bearbetning och tolkning av insamlat empiriskt data i en studie. Data talar sällan för sig själv, utan genom forskarens teoretiska perspektiv tolkas empiriska data för att ge det ett teoretiskt perspektiv. Det är forskarens tolkningar som gör det möjligt att bilda en teori eller modifiera någon redan existerande teori utgående från det empiriska materialet (Frostling-Henningsson, 2017, s. 167.)

Nyström (2015) anser att tolkarens förförståelse är en nödvändig förutsättning för tolkningen. Den mest kända aspekten av tolkningsrörelse är pendlingen mellan helhet och del och ännu tillbaka till helhet. Även Westlund (2009) poängterar att det inom den hermeneutiska forskningen inte finns en allmän arbetsgång gällande analys- och tolkningsprocess. Forskarens förförståelse bidrar till val av analys- och tolkningsmodell av det empiriska materialet. Analysen är inte en linjär process, utan forskaren kan under arbetets gång hitta nya infallsvinklar och tolkningar av materialet. Det är viktigt att forskaren har ett öppet sinne och går in med nyfikenhet i analysen av materialet, samtidigt som hen är medveten om sin förförståelse genom

hela tolkningsprocessen. Ett bra hjälpmedel är att forskaren skriver ner sin förförståelse om fenomenet före analysprocessen börjar.

För att tolkningen ska spegla verkligheten i så stor utsträckning som möjligt ska materialet tolkas och analyseras i flera omgångar. Forskaren ska även ta fasta på utsagor som upprepas i materialet. Alla olika delar, och hur frekvent de förekommer i materialet, fungerar som pusselbitar som bidrar till helheten. Med hjälp av dessa pusselbitar kan forskaren sedan jämföra och ordna de budskap som finns. När en tolkning av helheten har gjorts speglas resultaten mot tidigare forskning och litteratur för att kontrollera att den egna tolkningen är trovärdig. Forskarens tolknings- och analysprocess ska förmedlas på ett transparent sätt till läsaren. Det är viktigt att använda ett enkelt och tydligt språk och att beskriva processen stegvis. (Westlund, 2009.) Det hermeneutiska vetandet kan dock aldrig basvara en frågeställning fullständigt utan en del av syftet kvarstår (Näsman & Nyholm, 2015, s. 144). Därmed analyserade jag teckningarna i flera omgångar och med hjälp av elevernas bildtexter kunde jag se och förstå teckningar på ett mer djuplodat sätt.

Alexandersson (1994, s. 125–128) redovisar fyra faser i analys- och tolkningsarbetet; 1. Att bekanta sig med data och etablera ett helhetsintryck, 2. Att uppmärksamma likheter och skillnader i utsagorna, 3. Att kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier och 4. Att studera den underliggande strukturen i kategorisystemet. Detta sätt att analysera och tolka data lämpar sig väl för kvalitativa studier med olika datainsamlingsmetoder.

I likhet med de fyra faser Alexandersson (1994) beskriver, inledde jag analys- och tolkningsarbetet med att bekanta mig med data. Detta gjorde jag genom att placera ut alla teckningar på golvet. På det sättet kunde jag lättare skapa ett helhetsintryck av data. Bell (2006, s. 205) påpekar att forskare letar efter likheter, skillnader, mönster och grupperingar. Jag funderade över likheter och skillnader mellan de olika teckningarna och skapade ett första utkast till beskrivningskategorier. Efter en närmare analys av beskrivningskategorierna kunde jag minska antalet kategorier, inleda fas fyra och därmed även tolkningsarbetet.

I undersökningen skapades fem kategorier på basen av likheter och skillnader i informanternas teckningar och tillhörande kommentarer. Kategorierna strukturerades i enlighet med forskningsfrågorna. Antalet kategorier i relation till respektive

forskningsfråga beror på variationen i informanternas teckningar. I relation till respektive forskningsfråga är de fem kategorierna presenterade med namn och bokstäver från A till E. Varje enskild kategori beskrivs närmare för att tydliggöra teckningarnas innehåll. För att specificera och visa på exempel på informanternas svar finns det två teckningar med tillhörande kommentar till varje kategori. Teckningarnas tillhörande kommentarer är transkriberade bokstav för bokstav för att citaten ska vara så autentiska som möjligt. I resultatredovisningen finns en tabell i anslutning till respektive forskningsfråga och resultaten sammanfattas i löpande text.

Vid analys av bilder översätts bilderna till talat språk, vilket möjliggör en verbal beskrivning av bilderna som behövs för analys och tolkning. Vid översättningen kan översättaren omedvetet missa något budskap i bilden. Det som styr förmågan att översätta är förförståelsen för bilderna, vilket gör att det krävs närläsning för att forskaren ska kunna uppfatta alla nyanser i bilderna. (Eriksson & Göthlund, 2012.) Tolkning av bilder är subjektiv, vilket innebär att alternativa tolkningar är möjliga (Östman-Myllyoja, 2015, s. 84).

Eriksson och Göthlund (2012, s. 33) lyfter fram Erwin Panofskys modell om hur teckningar kan analyseras. Det första steget är en beskrivning av det som syns på bilden. I det andra steget analyseras det som setts, och slutligen i det tredje steget fastställs den egna tolkningen av bilden. I tolkningsfasen är det speciellt viktigt att beakta kontexten som bilden är skapad i. Det är viktigt att beakta både sändarkontexten, kontexten var eleverna befann sig i när de skapade teckningarna och mottagarkontexten, den kontext som forskaren befinner sig i under analysfasen.

Denna analysmetod lämpar sig väl för undersökningen eftersom syftet är att utgående från elevernas teckningar undersöka finlandssvenska första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik. Genom meningskategorisering ges en möjlighet att urskilja, sortera och kategorisera svaren, och därmed också informanternas tankar, till kategorier. Detta förfaringssätt ger både struktur och överskådlighet åt insamlade data. Vidare innebär kategorisering av meningen i elevernas svar en möjlighet att upptäcka skillnader och likheter mellan svaren.

Enkäterna analyserades på liknande sätt som teckningarna men en varierande mängd kategorier skapades för varje frågeställning på basen av likheter och skillnader i informanternas enkätsvar. Kategorierna strukturerades i enhetlighet med

forskningsfrågorna och antal kategorier i relation till respektive forskningsfråga beror på variationen i informanternas enkätsvar. Under respektive enkätfråga är kategorierna presenterade med namn och bokstäver från A till E beroende på variationen i skapade kategorier. I resultatredovisningen finns en tabell i relation till respektive frågeställning och resultaten sammanfattas i löpande text i relation till tabellen.

4.6 Tillförlitlighet och trovärdighet

Begreppen tillförlitlighet och trovärdighet liksom begreppen reliabilitet och validitet handlar om kvalitetssäkring i vetenskapliga studier. I forskningsvärlden finns det en diskussion om vilka begrepp som ska användas. Traditionellt sett används reliabilitet och validitet inom kvantitativ forskning, medan tillförlitlighet och trovärdighet hör hemma i kvalitativ forskning. (Kvale, 1997, s. 208–209.) Eftersom min studie är en kvalitativ studie med syfte att undersöka elevers syn på utomhuspedagogik har jag valt att använda begreppen tillförlitlighet och trovärdighet.

En metod för att förbättra undersökningens trovärdighet är att informanterna ombeds ta del av analysen och på det sättet bekräfta att forskaren förstått uttalanden rätt. Genom att visa analysprocessens olika skeden, från rådata till slutresultat stärks även undersökningens trovärdighet. (Smith, 2015.) Eleverna har skrivit en bildtext till teckningen och på det sättet ökar min förståelse för deras teckningar. Analysprocessens olika skeden beskrivs även utförligt och läsaren kan därmed följa den analysprocess som forskaren gjort.

Forskningen ska även vara tillförlitlig för att kunna anses ha ett värde. Med tillförlitlighet avses att resultaten förblir de samma oberoende av vem som utför undersökningen och när undersökningen utförs, förutsatt att förhållandena är desamma. (Kvale, 1997, s. 213.) Undersökningen kan anses ha hög tillförlitlighet eftersom förhållandena var naturliga då data samlades in. Undersökningen utfördes på en vanlig bildkonstlektion och eleverna hade en 50 minuters lektion varav 45 minuter gick åt till att rita teckningarna. Tiden kan anses vara tillräcklig i och med att alla andra förutom en elev blev klara med sin teckning. Eleven, vars teckning inte hann bli färdig, erbjöds även möjligheten att ta hem teckningen och rita den klar.

Med begreppet trovärdighet avses hur väl forskningen lyckas mäta det den avser att mäta. Trovärdighet är forskningens kvalitetskontroll och pågår under hela forskningsprocessen och inte endast i slutet. (Kvale, 1997.) Studien kan anses vara trovärdig i och med att den mäter det som den avser att mäta, d.v.s. elevernas syn på utomhuspedagogik. Trovärdigheten kan vidare tolkas som hög eftersom jag utförligt beskrivit min analysprocess och har tydliga kategorier med exemplifierande teckningar samt tillhörande kommentarer i resultatredovisningen. Jag har även valt att citera elevernas teckningskommentarer samt enkätsvar ordagrant för att bibehålla autenticiteten. Min systematiska redovisning av de olika stegen i analysprocessen möjliggör även för läsaren att följa med mitt resonemang och mina tolkningar, vilket ytterligare stärker trovärdigheten.

4.7 Generalisering och etik

Med generalisering avses i vilken grad studiens resultat kan generaliseras till andra personer, situationer, händelser och fall. I kvantitativ forskning är generalisering ett mått på hur väl resultatet kan generaliseras på en hel population eller på undersökningsgruppen. I kvalitativ forskning har fyra olika underbegrepp utvecklats för att förklara hur generalisering kan användas. Analytisk generalisering innebär att resultatet blir ett nytt perspektiv, en slags arbetshypotes om vad som kan tänkas hända i en liknande situation. Situerad generalisering innebär att det med hjälp av resultatet, som ofta består av nya tolkningar, begrepp och beskrivningar, gör det möjligt att uppmärksamma och känna igen nya fenomen i omgivningen. Användargeneralisering innebär att läsaren tolkar resultatet och själv bestämmer från fall-till-fall vad som stämmer respektive inte stämmer in i hans situation. Genom att ta del av forskning kan läsaren få insikt i sig själv och sin livsvärld, vilket kallas generalisering på metanivå. (Fejes & Thornberg, 2009.)

I min studie kan jag inte generalisera och säga att alla finlandssvenska första- och andraklassare förstår utomhuspedagogik enligt mina fem kategorier, men jag kan visa att en del första- och andraklassare har sådan syn på utomhuspedagogik. Den analytiska och situerade generaliseringen används därmed i min studie. Resultaten från studien kan vara riktgivande om första- och andra klassares syn på

utomhuspedagogik och därmed hjälpa lärare att förstå utomhuspedagogikens betydelse ur elevens synvinkel.

Kvale och Brinkmann (2009) poängterar att forskaren behöver kunskap om hur hen ska handla etiskt rätt och vilka etiska frågor som är viktiga. Vid en studie ska de negativa konsekvenserna för informanterna minimeras. Det betyder att forskaren ska överväga alla konsekvenser för informanterna, men också för den större grupp som informanterna representerar. I min studie anser jag att det inte finns några negativa konsekvenser för informanterna. Datainsamlingssituationerna var bekanta för eleverna, de skedde under normal lektionstid i eget klassrum med bekanta lärare på plats.

Etiska frågor kring ett forskningsprojekt genomsyrar hela forskningsprocessen. God etik grundar sig på tidigare forskning och det är viktigt att klargöra egna och andra forskares forskningsresultat skilt för sig. (Larsson, 2005.) Forskarens bakgrund och perspektiv kan påverka undersökningen och därmed är det viktigt att beakta etiska frågor i relationen mellan forskare och informatör. (Smith, 2015.) Silverman (2013) påpekar att informanterna ska bli informerade om syftet med undersökningen och möjliga risker vid deltagande. Deltagandet i undersökningen bör vara frivilligt, anonymiteten ska försäkras och konfidentialitet ska respekteras (Bell, 2006, s. 57–58).

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) betyder konfidentialitet att all data som är så privat att de kan identifiera informanten inte redovisas. Om informationen som potentiellt kan avslöja informanten, ändå redovisas krävs det ett skriftligt godkännande av informanten. Även Thelander (2014, s. 59–72) anser att utgångspunkten i en studie är att informanten i studien ska skyddas och respekteras. Informanterna har även rätt att få veta vem som kommer att ha tillgång till materialet. I min studie är alla elever konfidentiella och har ett allmänt forskningstillstånd. Det enda som avslöjas är att informanterna är första- och andraklassare från en finlandssvensk skola som deltagit i studien. Jag har medvetet valt bort att lyfta fram sådana teckningar i resultatredovisningen som kunde avslöja något om informanterna.

De val som forskaren gör är avgörande för den vetenskapliga kunskapens kvalitet. Kvale och Brinkmann (2009, s. 90–93) samt Thelander (2014, s. 59–75) ser därför forskarens roll i forskningsprocessen som ett etiskt osäkerhetsområde. Forskarens

egna åsikter och värdegrund om ämnet som undersöks inverkar på förhållandet till materialet och är därmed en avgörande faktor för forskningsresultatet. Det faktum att jag forskar om elevernas syn på utomhuspedagogik då jag själv är intresserad av ämnet kan ses som ett etiskt problem eftersom mina egna tankar och åsikter om utomhuspedagogik kan påverka undersökningen. Eleverna ritade självständigt teckningar och skrev egna bildtexter, vilket innebär att jag som forskare inte påverkade själva datainsamlingen. Som tidigare nämnts är analysprocessen i kvalitativ forskning beroende av forskaren, men i denna studie har även åtgärder vidtagits för att minska risken att forskaren påverkar resultaten.

5. Resultatredovisning

I kapitel fem redogörs för resultaten i den empiriska undersökningen. Inledningsvis redovisas resultaten på forskningsfråga ett, dvs. första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik och därefter redovisas resultaten på forskningsfråga två, dvs. likheter och skillnader mellan första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik.

Syftet är att undersöka hurudan syn på utomhuspedagogik första- och andraklassare har i en finlandssvensk kontext, samt vilka likheter och skillnader som kan identifieras mellan flickors och pojkars syn. För att få svar på mina forskningsfrågor har både teckningar med bildtext och enkäter använts som datainsamlingsmetod.

När jag analyserat teckningarna med bildtexter framgick att många elever har gett svar som passar in i mer än en kategori. I och med detta är antalet utsagor större än antalet informanter, sex flickor och sju pojkar ($n = 13$). Kategorierna kan inte rangordnas eftersom ingen syn av utomhuspedagogik kan anses vara mer rätt än en annan. Då kategorierna inte har någon inbördes ordning utan är likvärdiga är de i horisontell ordning (Uljens, 1989, s. 47). Kategorierna är ordnade så att den kategori som har flest utsagor finns först i tabellen och den som har minst utsagor finns sist i tabellen.

Då enkäterna med fyra frågor analyserades skapades en tabell för varje fråga. Frågorna har olika mängd kategorier utgående från elevernas svar. Antal informanter är 18, tio flickor och åtta pojkar, och eleverna har gett ett svar på en fråga, vilket möjliggör att det totala antalet utsagor för varje fråga är 18. Det finns dock ett internt bortfall i vissa frågor, vilket framgår i tabellerna. Kategorierna är inte rangordnade eftersom inget svar är mer rätt än något annat och därmed är även kategorierna i dessa tabeller ordnade i horisontell ordning. Den kategori som har flest utsagor finns först i tabellen och den som har minst utsagor finns sist i tabellen.

5.1 Första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik

5.1.1 Elevers syn på utomhuspedagogik utgående från teckningar

Vid analys av teckningarna och bildtexterna kunde fem kategorier identifieras. Kategorierna är namngivna med bokstäverna A till E. Flera av elevernas utsagor passade in i fler än en kategori och därmed är antalet utsagor 43 trots att eleverna är 13 till antalet. I tabell 1 finns elevernas utsagor gällande vilken syn de har av utomhuspedagogik. Procentenheterna som framkommer i tabellen har uträknats genom att dividera antalet teckningar som placerats i en kategori med det totala antalet teckningar. För att exemplifiera varje kategori presenteras två av elevernas teckningar med bildtexter.

Tabell 1.

Elevernas syn på utomhuspedagogik via teckning (n = 43)

Kategori	Antal utsagor (n)	Procent (%)
A) Natur	12	92 %
B) Väder	12	92 %
C) Människor	9	69 %
D) Djur	6	46 %
E) Byggnader	4	31 %
Totalt	43	

Kategori A: Natur

Majoriteten av eleverna ($n = 12$, 92 %) har tecknat naturmiljön på ett eller annat sätt. Eleverna har exempelvis tecknat gräs, blommor, träd och stenar. I det följande kan man se en teckning där det finns två träd, gräs, blommor och en klar himmel samt en annan teckning där det finns fyra träd, gräs och fem rosor.



Figur 4. Elevteckning i kategorin natur.

Elevkommentar till teckningen: Det är vår, det finns två träd och en fin grön gräsmatta. Det finns också rosa tulpaner och löv och en klar himmel (flicka åk 2).



Figur 5. Elevteckning i kategorin natur.

Elevkommentar till teckningen: Det finns fyra träd, två gubbar, fem rosor. Marken är grön och det finns gräs, en flaggstång med en flagga på, himlen, sol och det är sommar (pojke åk 1).

Kategori B: Väder

Majoriteten av eleverna ($n = 12$, 92 %) har även tecknat vädret på ett eller annat sätt. På teckningarna ser man bland annat en soluppgång, en solnedgång, strålande sol, blå himmel, moln, norrsken, regn, snö och åska. Som exempel kan man i det följande se en teckning med ett oväder där det åskar och regnar samt en teckning som innehåller norrsken, moln, snö och regn på en och samma bild.



Figur 6. Elevteckning i kategorin väder.

Elevkommentar till teckningen: Det är oväder på bilen. Och ett högt träd som är enda upp i himmelen. Och en liten gran. På bilden finns också gräs som ingen har klippt på hundra år (flicka åk 1).



Figur 7. Elevteckning i kategorin natur.

Elevkommentar till teckningen: Norrsken, tomte, stuga, bil, utomjording, gran, snömoln och regn finns på teckningen (pojke åk 1)

Kategori C: Människor

Sammanlagt nio elever (69 %) har ritat människor på sina teckningar. Varje teckning där det finns människor består av fler än en människa. På teckningarna finns det till exempel människor som spelar pingis tillsammans, människor som går på en lina, människor som räknar matematik i naturen eller en grupp på tio människor som är ute i skogen för att lära sig om skogen. På följande två teckningar har eleverna tecknat människor. På den första teckningen har eleven ritat sig själv och en man och på den andra teckningen kan man se tre människor som balanserar på en lina.



Figur 8. Elevteckning i kategorin människor.

Elevkommentar till teckningen: En man och jag gick på en äng i skogen (pojke åk 2).



Figur 9. Elevteckning i kategorin människor.

Elevkommentar till teckningen: Tre kompisar som går på en lina. Det är en vacker fjärl där (flicka åk 1).

Kategori D: Djur

Sammanlagt sex elever (46 %) har tecknat djur på sina teckningar. De olika djuren som avbildats på teckningarna är fåglar, fladdermöss, fjärilar, ekorrar och björnar. På följande två teckningar har eleverna tecknat djur. På den första teckningen har eleven tecknat fåglar och en fladdermus och på den andra teckningen har eleven tecknat fåglar men även många fjärilar.



Figur 10. Elevteckning i kategorin djur.

Elevkommentar till teckningen: Det finns fåglar. Det finns en fladdermus. Det finns fyra stenar. Det är ett träd. Det finns en måne. Det finns mycket gräs. Det är natt (flicka åk 2).



Figur 11. Elevteckning i kategorin djur.

Elevkommentar till teckningen: På bilden ser ni många fåglar och fjärilar. Två flickor är i skogen och räknar matte med kottar. Ut ur ett träd tittar fågelungar. Solen skiner (flicka åk 1).

Kategori E: Byggnader

Sammanlagt fyra elever (31 %) har tecknat byggnader på sina teckningar. Byggnaderna avbildar skolor, stugor eller egnahemshus. På följande två teckningar har eleverna tecknat byggnader. På den första teckningen har eleven tecknat ett egnahemshus och på den andra teckningen har eleven tecknat en skolbyggnad.



Figur 12. Elevteckning i kategorin människor.

Elevkommentar till teckningen: De är i en skog. Det finns ett hus vid vänster. Och en sten bredvid huset. Ett träd vid höger (pojke åk 1).



Figur 13. Elevteckning i kategorin människor.

Elevkommentar till teckningen: De spelade pingis och det var lördag och rektorn sov över i skolan (pojke åk 1).

5.1.2 Elevers syn på utomhuspedagogik utgående från enkäter

Vid analys av enkäterna kunde jag skapa en varierande mängd kategorier till varje fråga. De fyra frågorna eleverna besvarade var följande: *vad tycker du att är det bästa med att ha utomhuslektioner, vad tycker du att är det sämsta med att ha utomhuslektioner, vilket ämne tycker du mest om att bli undervisat i utomhus, vad måste man tänka på då man har lektioner utomhus?* Kategorierna är namngivna med bokstäverna A till E beroende på hur många kategorier som skapades till varje enskild fråga. Procentenheterna som framkommer i tabellen har beräknats genom att dividera antalet utsagor in i en kategori med totala antalet utsagor. Varje kategori förtydligas med en elevs citat. I relation till enkätens första fråga om vad som eleverna tycker att är det bästa med att ha utomhuslektioner, kunde fem kategorier identifieras. Kategorierna var, rolig upplevelse, tillredning av mat, vistelse i naturen, skolämnen och väder.

Tabell 2.

Elevernas syn på det bästa med utomhuslektioner (n = 18)

Kategori	Antal utsagor (n)	Procent (%)
A) Rolig upplevelse	5	28 %
B) Tillredning av mat	5	28 %
C) Vistelse i naturen	3	16,5 %
D) Skolämnen	3	16,5 %
E) Väder	2	11 %
Totalt	18	

Sammanlagt fem elever (28 %) nämnde att det bästa med att ha utomhuslektioner är att det är *roligt*. Eleverna skrev att det är roligt att leka, att springa och att få lära sig om naturen: *För att man får springa, man kan inte springa inne* (pojke åk 2). Likaså fem elever (28 %) skrev att det bästa med utomhuslektioner är att få *tillreda mat*. Eleverna skrev att det är roligt att koka soppa och laga mysli, det blir gott och de får

göra det tillsammans med kompisar: *Man får koka egen mat, man får vara med sina kompisar* (pojke åk 2). Tre elever (16,5 %) poängterade att *vistas i naturen* är det bästa med utomhuslektioner: *Det är ute, man får vara utomhus* (flicka åk 2). Tre elever (16,5 %) nämnde också möjligheten att ha *skolämnen*, gymnastik, matematik och slöjd som det bästa med att ha utomhuslektioner: *Man har mattelekar, för att jag tycker om att leka* (flicka åk 2). Två elever (11 %) nämnde *vädret* och dess variation. Eleverna beskrev upplevelse som den bästa men samtidigt som läskig: *Vi hade en lektion och mitt i allt börjar det ösregna och åska, det var kul för att det var läskigt* (flicka åk 2).

I relation till den andra frågan om vad som är det sämsta med utomhusundervisning, kunde två kategorier identifieras, kyla och regn.

Tabell 3.

Elevernas syn på det sämsta med utomhuslektioner (n = 15)

Kategori	Antal utsagor (n)	Procent (%)
A) Regn	9	60 %
B) Kyla	6	40 %
Totalt	15	

Sammanlagt nio elever (60 %) upplever *regnet* som det sämsta med att ha utomhuslektioner. Eleverna nämnde att det är tråkigt att bli blöt: *Att man blir så blöt, det är så tråkigt då* (pojke åk 2). Sex elever (40 %) nämnde *kylan* som det sämsta med utomhuslektioner. De flesta elever skrev att de inte gillade att ha kallt, men även risken med att bli sjuk nämndes av några elever: *Man får kallt på vintern, men blir så slö och bara vill ha varmt* (pojke åk 2).

I relation till den tredje frågan om vilket skolämne som är elevernas favorit skolämne att undervisas i utomhus, kunde fem kategorier identifieras. Skolämnena som nämndes var gymnastik, matematik, slöjd, omgivningslära och modersmål.

Tabell 4.

Elevernas syn på det bästa skolämnet att bli undervisad i utomhus (n = 17)

Kategori	Antal utsagor (n)	Procent (%)
A) Gymnastik	5	29 %
B) Matematik	5	29 %
C) Slöjd	4	23 %
D) Omgivningslära	2	12 %
E) Modersmål	1	7 %
Totalt	17	

Eleverna nämnde *gymnastik* och *matematik* som favoritämnen och vardera ämnet fick fem röster (29 %). Eleverna tyckte att gymnastiken är rolig och innehåller ofta många roliga lekar: *Gymnastik, roliga lekar* (pojke åk 1). På samma sätt tyckte också eleverna att matematiken är rolig: *Matematik, jag tycker om att räkna* (flicka åk 1). Fyra elever, (23 %) nämnde att *slöjd* är deras favoritskolämne för att det är kul, de får bygga och tälja samt för att det sker utomhus: *Slöjd, därför att man får bygga* (flicka åk 2). Två elever nämnde *omgivningslära* (12 %) eftersom det är roligt att lära sig om allemansrätten och för att de får leta efter svampar eller dylikt: *Omgivningslära, vi får söka svampar och sånt* (pojke åk 2). En elev (7 %) nämnde *modersmål* eftersom det är kul: *Modersmål, det är kul* (pojke åk 1).

I relation till den fjärde frågan om elevernas syn på vad man ska tänka på under utomhuslektioner, kunde fyra kategorier identifieras; ha kläder enligt väder, inte skräpa ner i naturen, lyssna på läraren och att inte gå långt bort.

Tabell 5.

Elevernas syn på vad man bör tänka på under utomhuslektioner (n = 15)

Kategori	Antal utsagor (n)	Procent (%)
A) Ha kläder enligt väder	7	47 %
B) Inte skräpa ner i naturen	4	27 %
C) Lyssna på läraren	2	13 %
D) Inte gå lång bort	2	13 %
Totalt	15	

Nästan hälften av eleverna (n = 7, 47 %) skrev att de bör tänka på att *ha kläder enligt väder* då de ska ha en utomhuslektion. Eleverna betonade att de behöver ha ylle och varma kläder på sig för att inte frysa eller bli sjuka, och regnkläder ifall det regnar för att inte bli blöta: *Man ska ha bra kläder, om det regnar så blir man blöt annars* (flicka åk 2). Fyra elever (27 %) berättade att man *inte ska skräpa ner i naturen*. Orsakerna var att det inte är bra för naturen, naturen tycker inte om skräp, det är oartigt att lämna spår efter sig och djuren kan skada sig: *Skräpa inte ner, djuren kan skada sig* (pojke åk 2). Två elever (13 %) nämnde också att det är viktigt att *lyssna på läraren* för att veta vad man ska göra. De betonade att ljudet försvinner i utomhusmiljö, vilket leder till att ifall de inte lyssnar så vet de inte vad de ska göra: *Att lyssna, annars hör man inte* (flicka åk 1). Två elever (13 %) nämnde att de *inte får gå för långt bort* så att de tappar bort sig: *Inte gå långt från vägen, man kan tappa bort sig* (pojke åk 2).

Sammanfattning

Vid analys av elevernas syn på utomhuspedagogik utgående från teckningarna, har majoriteten av eleverna (92 %) tecknat både *natur* och *väder*. Även *människor* är framträdande i de teckningar som eleverna ritat (69 %). Sammanlagt 46 % av eleverna har tecknat *djur*, medan 31 % av eleverna har tecknat *byggnader*.

Vid analys av elevernas syn på utomhuspedagogik utgående från enkäterna, framkom det att eleverna huvudsakligen lyfter fram natur, väder, skolämnen och samvaro. Även möjlighet att laga mat utomhus nämndes i enkäterna.

5.2 Likheter och skillnader i flickors och pojkars syn på utomhuspedagogik

Procentenheterna som framkommer i tabellen har uträknats genom att dividera antalet pojkar som placerats i en kategori med det totala antalet pojkteckningar. På samma sätt har antalet flickor som placerats i en kategori dividerats med det totala antalet flickteckningar.

5.2.1 Flickors respektive pojkars syn på utomhuspedagogik utgående från teckningar

Tabell 6.

Flickor och pojkars syn på utomhuspedagogik via teckning (n = 43)

Kategori	Pojkar	Procent (%)	Flickor	Procent (%)
A) Natur	6	86 %	6	100 %
B) Väder	6	86 %	6	100 %
C) Människor	7	100 %	2	33 %
D) Djur	3	43 %	3	50 %
E) Byggnader	3	43 %	1	17 %
Totalt	25		18	

I tabell 6 framgår flickornas respektive pojkarnas syn på utomhuspedagogik. Flickornas teckningar är sex och pojkarnas sju till antalet. I tabellen framgår att fördelningen i kategorierna *natur och väder* vara relativt jämn. Sex pojkar (86 %) och sex flickor (100%) har ritat en teckning med både natur och väder. Sju pojkar (100 %) har ritat *människor*, medan endast två flickor (33 %) har ritat detta motiv.

Totalt tre pojkar (43 %) och tre flickor (50 %) har ritat *djur* på sina teckningar. I denna kategori finns alltså ingen stor skillnad mellan flickors och pojkars teckningar. I den sista kategorin *byggnader* har tre pojkar (43 %) och en flicka (17 %) ritat ett hus på sin teckning.

5.2.2 Flickors respektive pojkars syn på utomhuspedagogik utgående från enkäter

I det följande redovisas likheter och skillnader mellan flickornas (n = 10) respektive pojkarnas (n = 8) svar på enkätfrågorna. I tabell 7 ser man skillnader och likheter mellan flickornas och pojkarnas syn på det bästa med utomhuspedagogik.

Tabell 7.

Flickors och pojkars syn på det bästa med utomhuslektioner (n = 18)

Kategori	Flickor	Procent (%)	Pojkar	Procent (%)
A) Rolig upplevelse	3	30 %	2	25 %
B) Tillredning av mat	2	20 %	3	37 %
C) Vistelse i naturen	2	20 %	1	13 %
D) Skolämnen	1	10 %	2	25 %
E) Väder	2	20 %	-	-
Totalt	10		8	

Flickornas och pojkarnas syn på vad som är det bästa med utomhuslektioner skiljer sig inte så mycket från varandra. Tre flickor (30 %) och två pojkar (25 %) nämnde att det bästa med utomhuspedagogik är att det är *roligt*. Två flickor (20 %) och tre pojkar (37 %) tyckte att det bästa är att få *tillreda mat* ute i naturen medan två flickor (20 %) och en pojke (13 %) ansåg att det bästa är att få *vistas ute* i naturen. En flicka (10 %) och två pojkar (25 %) nämnde olika *skolämnen* som det bästa med utomhuslektioner. Endast två flickor (20 %) berättade att de gillade *vädrets* omväxling.

Tabell 8.

Flickors och pojkars syn på det sämsta med utomhuslektioner (n = 15)

Kategori	Flickor	Procent (%)	Pojkar	Procent (%)
A) Regn	7	78 %	2	33 %
B) Kyla	2	22 %	4	67 %
Totalt	9		6	

I tabell 8 framgår att sju flickor (78 %) uppfattar att *regn* är det sämsta med att ha utomhuslektioner, medan två pojkar (33 %) nämner samma orsak. Fyra pojkar (67 %) uppfattade *kylan* som det sämsta med utomhusundervisning, medan det endast var två flickor (22 %) som nämnde *kylan* som det sämsta med att ha utomhuslektioner.

Tabell 9.

Flickor och pojkars syn på det bästa skolämne utomhus (n = 17)

Kategori	Flickor	Procent (%)	Pojkar	Procent (%)
A) Matematik	4	44 %	1	12,5 %
B) Gymnastik	1	11 %	4	50 %
C) Slöjd	3	34 %	1	12,5 %
D) Omgivningslära	1	11 %	1	12,5 %
E) Modersmål	-	-	1	12,5 %
Totalt	9		8	

I tabell 9 framgår vad eleverna tycker att är det bästa skolämnet att bli undervisad i under utomhuslektioner. Fyra flickor (44 %) nämnde *matematik* som favoritämne utomhus medan fyra pojkar (50 %) tyckte att *gymnastik* var deras favoritskolämne utomhus. Tre flickor (34 %) nämnde också *slöjd* som deras favoritskolämne utomhus. En pojke tyckte att *matematik* var bäst, en gillade *slöjd*, en *omgivningslära* och en *modersmål*. Två flickor gillade också vardera *gymnastik* och *omgivningslära* (11 %).

Tabell 10.

Flickors och pojkars syn på vad man bör tänka på under utomhuslektioner (n = 15)

Kategori	Flickor	Procent (%)	Pojkar	Procent (%)
A) Ha kläder enligt väder	4	57 %	3	37,5 %
B) Inte skräpa ner i naturen	1	14 %	3	37,5 %
C) Lyssna på läraren	2	29 %	-	-
D) Inte gå lång bort	-	-	2	25 %
Totalt	7		8	

I tabell 10 framgår vad eleverna tycker att de bör tänka på då de har utomhuslektioner. Fyra flickor (57 %) nämnde att de måste klä på sig ändamålsenliga *kläder* då de ska ha en lektion utomhus. Även tre pojkar (37,5 %) nämnde klädseln som något de ska tänka på. Tre pojkar (38 %) och en flicka (14 %) nämnde att man inte ska *skräpa ner* i naturen. Två flickor (29 %) skrev att de måste *lyssna* på läraren då de är ute i naturen för att höra instruktionerna. Två av pojkarna (25 %) nämnde även att det är viktigt att inte *gå för långt bort* från gruppen för att inte tappa bort sig.

Sammanfattning

Utgående från resultaten kan man se vissa likheter och skillnader mellan flickors och pojkars syn på utomhuspedagogik. I analysen av teckningarna framgår att fler pojkar än flickor ritat människor och byggnader, medan det i enkäterna framgår att enbart flickor nämnde vädret som det bästa med att ha utomhusundervisning. Även betydligt fler flickor än pojkar nämnde regn som det sämsta med att ha utomhuslektioner. Favorit skolämnen utomhus varierade mellan flickor och pojkar, majoriteten av flickorna nämnde matematik och slöjd som favoritskolämnen medan majoriteten av pojkarna nämnde gymnastik som sitt favoritskolämne utomhus. Enbart flickor nämnde att det är viktigt att lyssna noggrant då man har utomhuslektioner medan enbart pojkar nämnde att man ska tänka på att inte gå för långt bort för att inte tappa bort sig.

6. Diskussion

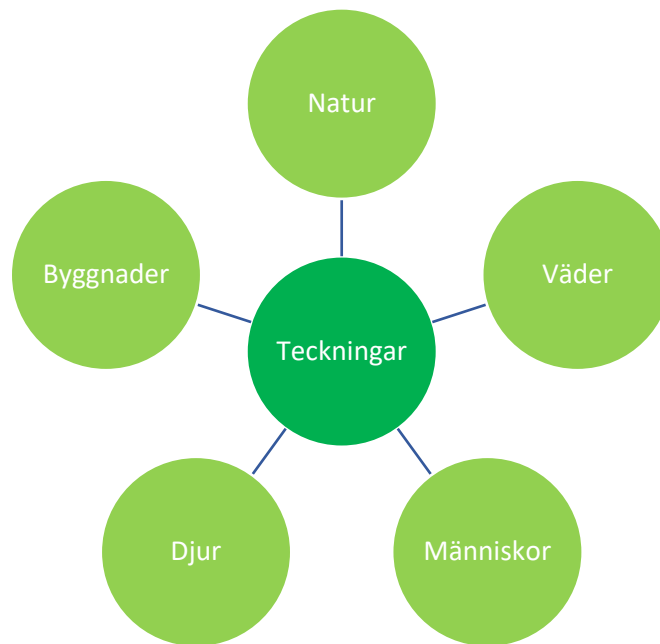
I det avslutande kapitlet diskuteras studiens resultat samt metod i relation till tidigare teori. Diskussionens uppläggning följer undersökningens forskningsfrågor och avslutningsvis ges förslag till fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med undersökningen var att undersöka första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik. I undersökningen analyserades och kategoriserades 13 teckningar av utomhuspedagogik samt 18 enkäter med frågor om utomhusundervisning. Eftersom samplet är relativt litet går det inte med denna undersökning att ge allmänna åsikter om alla finlandssvenska första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik. Men med hjälp av undersökningen fås en inblick i hur elever i denna ålder uppfattar utomhuspedagogik.

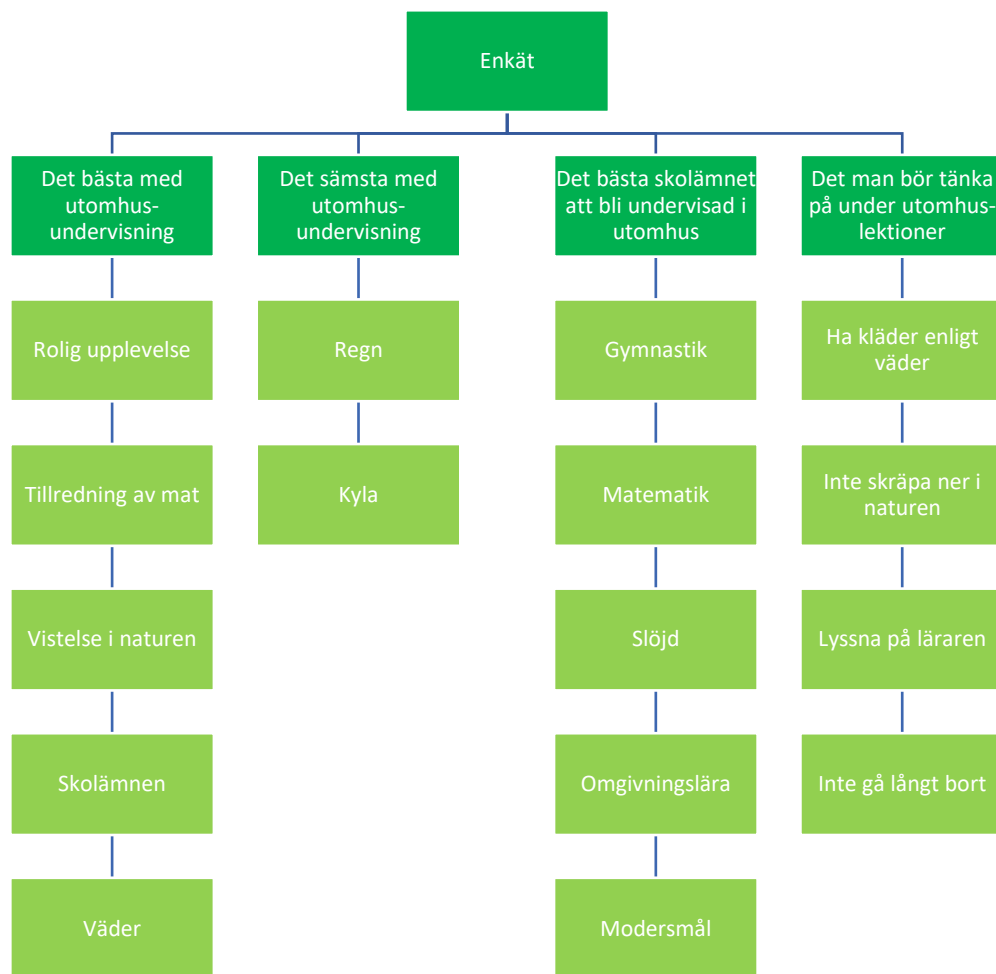
Elevernas syn på utomhuspedagogik

Vid analys av elevernas syn på utomhuspedagogik kunde fem kategorier urskiljas utgående från de teckningar eleverna ritat (Figur 14). Flest teckningar (92 %) kunde inordnas i kategorierna *natur* och *väder*, vilket kan tolkas som att eleverna kopplar utomhuspedagogik starkt till naturmiljö och väder. Tredje mest, nio teckningar (69 %) placerades i kategorin *människor*. I kategorin *djur* placerade sex (46 %) av teckningarna och i den sista kategorin *byggnader* placerades fyra teckningar (31 %).



Figur 14. Första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik utgående från teckning.

Vid analys av enkäternas fyra frågor framkom att eleverna tyckte att det bästa med utomhusundervisning var att det är en *rolig upplevelse* (28 %), *tillredning av mat* (28 %), *vistelse i naturen* (16,5 %), att bli undervisad i olika *skolämnen* (16,5 %) och *vädret* (11 %). Det sämsta var *regn* (60 %) och *kyla* (40 %). De bästa skolämnen att bli undervisad utomhus var *gymnastik* (29 %), *matematik* (29 %), *slöjd* (23 %), *omgivningslära* (12 %) samt *modersmål* (7 %). Det som eleverna nämnde att man måste tänka på då man har utomhusundervisning var att *ha kläder enligt väder* (47 %), *inte skräpa ner i naturen* (27 %), att *lyssna på läraren* (13 %) samt att *inte gå långt bort* (13 %). Dessa resultat framkommer i figur 15.



Figur 15. Första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik utgående från enkät.

Begreppen uteskola och utomhusundervisning kopplades av eleverna i första hand till natur och utemiljö. Begreppet natur kopplas ofta till en utemiljö vilket innebär att det inte var särskilt förvånande att de flesta elever ritat teckningar med något slags naturmotiv. Även i enkäterna framkom olika undervisningsmoment som är roliga på grund av att de sker utomhus. Som Palmberg (2003) nämner är syftet med friluftspedagogik, som är en del av utomhuspedagogiken, att skapa en naturupplevelse som gör det möjligt att njuta och lära av naturen. Under undervisning utomhus används automatiskt fler sinnen än inomhus, vilket gör det lättare för eleverna att minnas det de lärt sig (jfr. Mattila, 2014). Det kan vara en förklaring till att eleverna minns bättre saker de gjort utomhus och därmed ritar och nämner utomhusmiljön.

Vädret bidrar till att upplevelser läggs i minnet (Tampio & Tampio, 2014) och vädret på elevernas teckningar är därmed inte förvånande. Eleverna har tecknat olika slags väder samt nämnt både positiva och negativa sidor med vädret. Vädret är något som ofta skapar oförutsedda situationer, vilket leder till situationsanpassat och flexibelt lärande, då någonting spontant händer blir det ofta mer spännande, roligt och mer lärorikt (Brügge, 2007). Eleverna går i en utomhusundervisningsklass och har därmed haft undervisning utomhus. Eleverna har upplevt vädrets förändringar vilket kan ha bidragit till det att de flesta eleverna tecknat motiv som beskriver vädret i sina teckningar samt nämnt vädret i enkäterna.

Alla elever som ritat människor på sina teckningar har ritat flera än en människa. Utomhuspedagogik handlar mycket om samarbete och social kompetens. Ett utomhuspedagogiskt arbetssätt ställer andra krav på eleverna att vara tillsammans med andra människor än klassrumsundervisning (Brügge, 2007). Även Dahlgren och Szczepanski (2004) anser att grupparbete är ett naturligt sätt att arbeta inom utomhuspedagogik, vilket kan delvis förklara varför eleverna ritat människor på sina teckningar.

Eleverna har även ritat djur på sina teckningar. Djur ser man ofta utomhus och möten med vilda djur ute i naturen är ofta spontana. Fler fåglar fanns ritade på teckningarna eftersom eleverna har sett fåglar både under utomhuslektioner och då de vistats i naturen. Yngre elever är ofta väldigt intresserade av djur överlag.

I arbetsbeskrivningen inför rituppgiften beskrevs att eleverna skulle rita en teckning med motivet uteskola, vilket kan förklara varför vissa elever ritat en skola eller någon annan byggnad på sin teckning. Några av eleverna har ritat teckningar som föreställer en skolgård och en skolbyggnad. Mattila (2014) påpekar att det inte är ett måste att gå ut i skogen för att ha utomhuspedagogik utan det räcker med att gå ut på skolgården. Det kan vara att eleverna haft undervisning ute på skolgården och därmed ritat en skolgård samt skolbyggnaden på sin teckning.

Glg 2014 strävar till en mer ämnesövergripande och helhetsskapande undervisning. Därmed är det intressant att en elev ritat matematikundervisning i naturen och några elever i enkäten skrivit om skolämnen som det roligaste med utomhusundervisning. Det kan tolkas som att läraren haft olika läroämnen utomhus och därmed lyckats att

integrera ämnen utomhus. Dahlgren och Szczepanski (2004) anser att alla kunskaps- och färdighetsområden kan praktiseras utomhus.

Utomhusundervisningen upplevdes som roligt av några elever i och med att de får springa, vilket de inte får göra inomhus. Björklund (2016) poängterar även att utomhuspedagogiken ska skapa möjligheter för ett mer lustfyllt lärande. Enligt Dahlgren och Szczepanski (2004) möjliggör utomhuspedagogiken aktivitetsskapande lärandemetoder utomhus medan klassrumsundervisningen kan upplevas kontrollerad, strukturerad och tråkig. Det är viktigt med varierande arbetssätt som stöder elevernas intresse för lärande och stärker motivationen (Utbildningsstyrelsen, 2014). Överlag kan resultaten tolkas som positiva och att eleverna tycker om undervisning enligt utomhuspedagogiska principer.

Enligt Glgu 2014 ska eleverna uppmuntras att undersöka nya fenomen. En elev nämnde att utomhusundervisning är intressant då man får undersöka saker i naturen som t.ex. svampar. Den nya läroplanen erbjuder överlag goda möjligheter att inkludera miljöfostrande moment i all undervisning och i alla ämnen. Helhetsskapande verksamhet som läroplanen förespråkar är ett arbetssätt som ger möjlighet att integrera flera olika ämnen i utomhuspedagogiken. I elevernas enkätsvar kan man tydligt se att eleverna fått undervisning i flera olika ämnen utomhus.

I enkätfrågan om elevernas favoritskolämne utomhus skulle de nämna ett skolämne. I elevernas enkätsvar fanns en variation på fem skolämnena som eleverna nämnde som favoritämnen. Enligt Glgu 2014 ska naturmiljön ses som en undervisningsmiljö för alla ämnen i skolan. Björklund (2016) nämner att utomhusmiljön ska ses som en miljö för att lära ut även andra skolämnena än omgivningslära. Endast en elev nämnde att omgivningslära var hennes bästa skolämne att bli undervisad utomhus. Utgående från elevernas svar kan man dra slutsatsen att samtliga elever fått uteundervisning i de fem skolämnena eleverna nämnde.

De flesta elever hade ritat sommarteckningar fastän undersökningen gjordes i november-december då det fanns snö och var kallt. Det kan tyda på att eleverna fått mer utomhusundervisning under sommartid. Palmberg (2003) anser att man bör vistas i naturen året runt för att kunna tillfredsställa barns behov av kunskap, rörelse och gemenskap.

Teckningarnas motiv samt enkätsvaren kompletterade varandra relativt bra men ingen första- eller andraklassare hade ritat mat på sin teckning medan matlagning nämndes i flera av elevernas enkäter. Matlagning är ett naturligt inslag i utomhuslektioner (Strotz & Svenning, 2004). Mat och matlagning berör alla människor och genom att bli personligt berörd minns man saker och ting bättre. Björklund (2016) anser att det är viktigt att eleverna får veta vilka möjligheter som finns i utemiljön, som t.ex. att koka mat.

Enligt resultaten från teckningarna och enkäterna uppfattar samtliga elever att utomhuspedagogiken innebär naturmiljö, väder, människor, djur, byggnader, skolämnen, utrustning, rörelse och matlagning. Eleverna har därmed nämnt de gemensamma aspekterna som karakteriserar utomhuspedagogiken enligt Talika (2016). *Naturen*, i och med att eleverna tar upp naturmiljö och väder, användning av *sinnen* i matlagningen, den *fysiska aktivitet*, då de nämner att vistas i naturen och att få springa utomhus samt *samarbete* i form av grupper med människor.

Likheter och skillnader mellan flickors och pojkars syn på utomhuspedagogik

Vid analys av likheter och skillnader mellan flickors och pojkars syn framkom inte några stora skillnader mellan deras syn på utomhuspedagogik. I teckningarna kunde man urskilja vissa skillnader i flickornas och pojkarnas teckningar. Betydligt fler pojkar hade ritat människor på sina teckningar än flickor. På tre teckningar hade pojkar ritat människor som spelade pingis vilket kan bero på att pojkarna oftare spelade pingis på rasterna. Polvinen, Pihlajamaa och Berg (2012) poängterar att naturmiljön har en positiv inverkan på elevernas sociala färdigheter och samarbetsförmåga då lärandet ofta sker tillsammans med någon eller i mindre grupper. Även grupparbete tillsammans med klasskamrater man vanligtvis inte jobbar med har konstaterats vara lättare utomhus än inomhus. Som redan tidigare nämnts hade eleverna som ritat människor på sina teckningar alltid ritat ett par eller fler människor. En av orsakerna till att eleverna ritat par eller grupper av människor är att utomhuspedagogiken ofta förenar klassen och det handlar mycket om samarbetsövningar. En annan skillnad i pojkars och flickors teckningar var att pojkarna oftare än flickorna ritade byggnader på sina teckningar.

Flickornas och pojkarnas upplevelser av vad som var det bästa med utomhuspedagogik skilde sig inte nämnvärt. Ingen av pojkarna nämnde vädret som det bästa med utomhusundervisning, medan 20% av flickorna nämnde vädret som det bästa med utomhusundervisning.

I enkäterna var det fler pojkar än flickor som nämnde kylan som det sämsta med utomhusundervisning, medan flickorna oftare nämnde regn. Kyla kan innefatta regn i och med att man vid regn blir blöt och efteråt ofta även kall. I åboländska skolor upplevde lärare att utmaningen med att ha utomhusundervisning är att eleverna inte har tillräckligt bra kläder för att vara utomhus under lektioner (Frisk, 2018). Enligt Dahlgren och Szczepanski (2004) är det viktigt att minnas att en naturupplevelse inte är självklart positiv.

Även om största delen av pojkarna (67 %) nämnde kyla som det sämsta med utomhuspedagogik var det endast 37,5 % av dem som poängterade att man måste tänka på klädseln då man har utomhusundervisning. Totalt 57 % av flickorna nämnde att man måste tänka på att ha kläder enligt väder. Enligt Brügge m.fl. (2007) ska eleverna vara mätta, torra och varma för att de ska trivas utomhus och för att upplevelsen ska vara positiv.

Fler pojkar än flickor nämnde att man inte ska skräpa ner i naturen. Eleverna skrev att djuren kan ta skada ifall man lämnar skräp i naturen. I Degermans (2016) studie framkom intresset att värna om naturen hos niondeklassare ifall den egna livskvaliteten inte påverkas på ett negativt sätt. Utomhuspedagogikens pedagogiska idé är att ge eleverna insyn i kunskap om närmiljön och på det sättet påverka elevernas attityder och öka elevernas handlingsberedskap för att agera för en hållbar framtid. Således har utbildningsväsendet stor möjlighet att spela en nyckelroll i kampen mot klimatförändringen. I Finland är syftet med undervisning om hållbar utveckling att lära människorna en miljövänlig livsstil (Palmberg, 2003). I denna undersökning har läraren därmed lyckats då redan första- och andraklassare förstår varför man inte ska skräpa ner i naturen.

Övriga skillnader mellan pojkar och flickors enkätsvar kunde urskiljas genom att enbart pojkar nämnde att man måste tänka på att inte gå för långt bort från läraren då

man har utomhuspedagogik. Istället nämnde endast flickorna att man måste lyssna noggrant på läraren utomhus för att höra vad man ska göra.

Resultaten visar dock att det inte finns stora skillnader mellan pojkarnas och flickornas syn på utomhuspedagogik. Utgående från resultaten kan man konstatera att eleverna upplevde utomhuspedagogiken överlag positiv, medan endast vädret ibland bidrog till en sämre upplevelse.

6.2 Metoddiskussion

En kvalitativ metod med teckningar och enkäter som datainsamlingsmetod var en lämplig metod på grund av undersökningens syfte och informanternas ålder. Målet med metoden är att hitta förklaring och korrelation, men inte generaliserbarhet. (Frostling-Henningsson, 2017; Näsman, 2015.) Genom att kunna analysera varje elevs teckning och enkät separat var det möjligt att upptäcka elevens personliga syn på utomhuspedagogik. Det faktum att eleverna fick skriva en kommentar till sin teckning gjorde det möjligt att få en bredare och mer trovärdig bild på elevernas syn på utomhuspedagogik.

Undersökningens syfte var att undersöka elevers syn på utomhuspedagogik och således kan multimetodforskning anses berika resultatet i och med att jag fick mer användbart data då jag valde två metoder istället för en. Även Falkheimer (2014) anser att kvalitativa och kvantitativa metoder kan kombineras då syftet är att förstå det som forskas ur olika perspektiv. Mitt syfte var att undersöka elevernas syn på utomhuspedagogik och i och med att jag använde både teckningar och en enkät uppnåddes större bredd i min undersökning. Utgående från enkäterna kunde jag urskilja synsätt på utomhuspedagogik som inte framkom i teckningarna. Båda datainsamlingsmetoderna gav därmed värdefull information för min undersökning.

Ett alternativ för mig kunde ha varit att använda mig av elicitering eller deltagande visuella metoder ifall jag kompletterat med en intervju. Användning av elicitering innebär att en bild används som ett hjälpmedel i en intervjusituation, medan deltagande visuella metoder innebär att informanten själv producerar bilder som används i en intervju. (Thelander, 2014, s.64–66.) Istället för att intervjua varje elev enskilt om sin teckning skrev de själv en bildtext till sin teckning.

Genom att sammankoppla verbal kommunikation med icke-verbala bilder blir kommunikationen både djupare och mer varierande än en vanlig verbal kommunikation (Frostling-Henningsson, 2017, s. 125). Bildtexterna fungerade bra i denna undersökning i och med att undersökningsgruppen var första- och andraklassare som är 7–8 år gamla. En del barn kan ha svårare att uttrycka sig i ord än i bild. En intervju kunde ha varit lite väl utmanande för dem och det är tveksamt om den hade gett studien ett mervärde.

Som svar på den första forskningsfrågan kunde fem kategorier identifieras. Jag valde att kategorisera teckningarna på ett visst sätt, men det betyder dock inte att de inte skulle kunna kategoriseras på ett annat sätt.

Vissa av enkätfrågorna kunde ha formulerats annorlunda. Motiveringen för att man tycker något var aningen svår för vissa första- och andraklassare och det märktes genom att vissa elever inte kunde motivera sitt svar och andra skrivit ”därför” som svar. Enkätfrågan om bästa skolämne att bli undervisad i utomhus styrde eleverna att nämna ett visst skolämne. I efterhand kan jag konstatera att det vore mindre ledande att fråga om eleverna fördrar lektioner utomhus och i vilka ämnen i så fall. Även det faktum att de flesta elever tecknat den levande naturen kan förklaras med att uppgiftsbeskrivningen i teckningsplaneringsuppgiften innehöll ordet *ute* och i enkäten stod det *utomhus*. Ordet *ute* kan ha bidragit till att alla teckningarna föreställde en utomhusmiljö.

Enligt Westlund (2009) kan forskarens förförståelse vara både en tillgång och svårighet. Forskaren bör vara medveten om sina egna föreställningar om det aktuella undersökningsfenomenet för att inte påverka tolkningen. Vid analysen var jag extra noggrann med att tolka och analysera elevernas teckningar ur ett neutralt perspektiv i och med att jag själv varit med om och undervisat i utomhuspedagogik. Även Ödman (2007) poängterar forskarens förförståelse som betydande för undersökningens resultat.

Vid analysen av både kvalitativa och kvantitativa data kan man sammankoppla metoderna eller hålla dem separat (Falkheimer, 2014). Jag valde att analysera metoderna separat och i slutet diskutera hur resultaten kompletterar varandra. Innan jag började analysera elevernas teckningar och tittade på deras bildtexter skrev jag ner mina egna tolkningar av bilderna. Jag kunde se om mina tolkningar överensstämde

med elevernas, vilket gör min studie mer trovärdig. Även enligt Westlund (2009) ska man även skriva ner sina egna tolkningar innan man börjar med analysprocessen.

Som verktyg för teckningsuppgiften användes blyerts- och färgpennor. Det kunde tydligt urskiljas att verktygsvalet bidrog till att en pojke inte blev klar med sin teckning i och med att det var stora ytor han ville färglägga och han ville göra det noggrant. Efter undersökningen fick jag även höra av elevernas bildkonstlärare att de ofta använder kriterier då de ska färglägga större ytor i och med att det går mycket snabbare än med färgpennor. För att undvika ofärdiga teckningar kunde kriterier ha valts som verktyg.

Vid valet av informanter bör man alltid utgå från undersökningens syfte (Kvale & Brinkmann, 2009). I och med att mitt syfte var att undersöka första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik var det naturligt att välja första- och andraklassare i en klass som undervisas enligt utomhuspedagogiska principer. Det fanns ett internt bortfall vid datainsamlingen av teckningar. På grund av det interna bortfallet blev antalet insamlade teckningar 13 istället för 18. Det råder en obalans och resultaten kunde ha påverkats ifall de resterande fem eleverna varit med under den lektion då datainsamlingen utfördes.

När man utför en undersökning ska man handla etiskt rätt och alla negativa konsekvenser för informanterna ska minimeras. Det faktum att undersökningen genomfördes i elevernas hemklassrum under vanliga schemalagda lektioner kan anses bidra till elevernas trygghetskänsla och tillförlitlighet. Även det att jag genomförde undersökningen först under min tredje praktikvecka bidrar till tillförlitligheten. Eleverna hann bekanta sig med mig och mitt sätt att undervisa, vilket bidrog till att eleverna kunde vara avslappnade under mina undersökningslektioner.

En elev hade ritat en teckning som kunde tolkas som en matematiklektion utomhus. Det kan ha påverkat att jag undervisat eleverna i matematik utomhus veckan innan jag gjorde undersökningen. I och med att eleverna var relativt unga, 6–8-åriga första- och andraklassare, kunde veckans program och det som de gjort den närmaste tiden ha påverkat deras motiv på teckningarna och svaren på enkäterna.

Vissa elever hade ritat pingpongbord på teckningarna. Pingpongspelandet var tillfälligt populärt i skolan och en del av eleverna spelade pingpong varenda rast. I

och med att uppgiftbeskrivningen hade ordet *ute*, kunde det leda till att vissa elever funderade på vad de tyckte om att göra utomhus istället för att tänka på utomhusundervisning. Det kan förklara pingpongbordens förekomst på teckningarna.

Resultaten visar att eleverna ofta tar fasta på en upplevelse eller situation. Någonting som hänt i stunden kan vara viktigt just då men inte överlag. Ifall att jag skulle ha gjort undersökningen under en annan tidpunkt, kunde teckningarna ha bestått av något annat som var populärt att hålla på med. Det som man även bör komma ihåg är att det fanns ett internt bortfall i både teckningar och enkäter som datainsamlingsmetod, vilket i och med mitt smala sampel kunde ha gjort en stor ändring i resultaten.

Eftersom jag var medveten om att min egen syn på utomhuspedagogik kunde påverka undersökningen, var jag noga med att välja en datainsamlingsmetod som minimerade risken av inflytelse. Jag var noggrann med att det endast var elevernas synsätt som skrevs upp i tankekartan på tavlan. Jag hjälpte inte eleverna med ritande av teckningarna eller teckningskommentarerna. Eleverna svarade individuellt på enkäten, vilket bidragit till att jag som forskare inte påverkade själva datainsamlingen.

I och med att jag tillsammans med eleverna ritade en tankekarta på tavlan före eleverna fyllde i enkäten samt teckningsplaneringspappret finns det en möjlighet att vissa elever använt sig av tankekartan. Ifall jag inte skulle ha gjort tankekartan med eleverna kunde det ha varit att jag fått mer varierande svar men det fanns även en möjlighet att jag skulle ha fått en mindre mängd svar. Tankekartsuppgiftens roll var att påminna och väcka fram tankar kring utomhuspedagogik hos eleverna.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att undersökningen och dess tillvägagångssätt lämpar sig för undersökningen och ger svar på syfte samt forskningsfrågor. De två olika undersökningsmetoderna ger en djupare förståelse av första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik. Bildtexten var en kompletterande undersökningsmetod för teckningarna som eleverna ritade. Teckning med bildtext samt enkät kompletterade varandra bra och undersökningen lyckades.

6.3 Förslag på fortsatt forskning

Undersökningen gav en inblick i första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik. Det skulle vara intressant att göra studien i en större skala och jämföra fler första- och andraklassares synsätt på utomhuspedagogik och därmed få resultat som är mer generaliserbara. Ett annat alternativ vore att genomföra en liknande studie som denna efter fem till tio år. Samhället utvecklas hela tiden och vardagen innehåller allt mer stillasittande (Aira & Kämppe, 2016), vilket kan innebära att elevers utevistelse under skoldagen får en större roll i framtiden.

Forskning har visat att elevers fritid tenderar att bli alltmer stillasittande, i genomsnitt sitter eller ligger eleverna 7 timmar och 44 minuter per dag (Aira & Kämppe, 2016). Därmed kunde en forskning kring utomhuspedagogikens påverkan på elevernas fysiska aktivitet i jämförelse med så kallad traditionell katederundervisning vara intressant. Det skulle gå att jämföra elever från en klass med utomhuspedagogiska arbetssätt med elever som får mer av den traditionella katederundervisningen. Undersökningen kunde genomföras genom att ha pulsklockor på eleverna och utifrån data sedan analysera och jämföra elevernas fysiska aktivitet under skoldagen.

I studien framkom att de flesta elever i den undersökta utomhusundervisningsklassen vet att man måste klä på sig enligt väder då man ska ha lektioner utomhus. Eleverna var också medvetna om att man inte får skräpa ner i naturen. De kunde även motivera varför det är dåligt att skräpa ner i naturen.

Ifall man jämför studiens resultat med Bergman och Nylunds (2017) studies resultat, där det kom fram att sjätteklassare saknar helhetstänkande och förmåga att se samband inom flera områden i hållbar utveckling. Kan man i denna studie se att det utomhuspedagogiska arbetssättet lärt eleverna att förstå olika områden inom hållbar utveckling som t.ex. varför man inte får skräpa ner i naturen. I Bergman och Nylunds (2017) studie kom det även fram att elever från Grönflaggskolor hade något högre självrapporterad handlingskompetens än elever från skolor som inte hade Grönflagg. Det vore intressant att undersöka elever från "vanliga" klasser i relation till utomhusundervisningsklasser. Undersökningens syfte vore att se ifall det finns ett samband med att elever från klasser där det undervisas enligt utomhuspedagogiska principer skulle ha bättre kunskap om hur man ska klä sig enligt väder eller övrig kunskap om natur och utomhusvistelse än elever från "vanliga" klasser.

I Degermans (2016) studie framkom det att intresse för miljöfrågor och attityder ökar elevernas handlingsredskap. I denna studie kan man konstatera att dessa första- och andraklassare är på god väg mot handlingskompetenta medborgare i och med att de nämner t.ex. att man inte ska skräpa ner i naturen för att det är oartigt att lämna spår och djuren kan skada sig. Eleverna har ett intresse för miljöfrågor och vet hur man ska bete sig ute i naturen. Ifall det beror på det utomhuspedagogiska arbetssättet eller inte kan ifrågasättas och därmed kunde det vara skäl att göra en liknande undersökning i en klass som inte undervisas enligt utomhuspedagogiska principer.

Denna studie har i sin helhet bidragit till en bättre förståelse av första- och andraklassares syn på utomhuspedagogik. Resultaten och teorin kan därmed vara till nytta för lärare som jobbar med yngre elever och är intresserade av utomhuspedagogik. Utgående från resultaten från studien kan man se att undersökningens första- och andraklassare kan en del om hur man ska klä sig och hur man ska bete sig i naturen.

Litteraturförteckning

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2016). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Aira, A. & Kämppi, K. (2016). *Mot aktivare och trivsammare skoldagar*. Hämtad 24 april 2018 från https://liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/lk_valiraportti_swe.pdf
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111–136). Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, L. & Nylund, A. (2017). *Elevers syn på hållbar utveckling. En kvalitativ studie av elevers hållbarhetsmedvetenhet inom alla dimensioner av hållbar utveckling*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.
- Björklund, S. (2016). *Uteverksamhetens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Brügge, B. Glantz, M., & Sandell, K. (2007). *Friluftslivets pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Dahlgren, L. O. (Red.), (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L. O. & Szczepanski. (1997). *Utomhuspedagogik. Boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Linköpings universitet: Linköping.
- Dahlgren, L. O. & Szczepanski. (2004). Rum för lärande - några reflektioner om utomhusdidaktikens särart. I I. Lundegård, P.E. Wickman & A. Wohlin. (Red.), *Utomhusdidaktik* (s. 9–22). Lund: Studentlitteratur.
- Degerman, L. (2016). *Elever och klimatförändringen. En enkätundersökning bland finlandssvenska och svenska niondeklassare*. Doktorsavhandling. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.

Drougge, S. (2002). *Miljömedvetande genom lek och äventyr i naturen. En beskrivning av I Ur och Skurs metoder*. Tullinge: Tullinge Grafiska.

Eriksson, Y. & Göthlund, A. (2012). *Möten med bilder*. Lund: Studentlitteratur.

Falkheimer, J. (2014). Att blanda metoder utan att blanda äppel och päron. I J. Eksell & Å. Thelander (Red.), *Kvalitativa metoder i strategisk kommunikation* (s. 59–75). Lund: Studentlitteratur

Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Fors, E. (2016). *Lärarperspektiv på utomhuspedagogik i finlandssvenska skolor*. Opublicerad avhandling för pedagogie magistersavhandling. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.

Frisk, L. (2018). Åboländska skolor ska satsa mer på frisk luft i skolvardagen. *Yle nyheter*. Hämtad den 15 mars från <https://svenska.yle.fi/artikel/2018/01/31/abolandska-skolor-ska-satsa-mer-pa-frisk-luft-i-skolvardagen>

Frostling-Henningsson, M. (2017). *Kvalitativa metoder – introspektion, poesi, netnografi, collage och skuggning*. Lund: Studentlitteratur.

Hansen, A. (2017). *Hjärnstark. Hur motion och träning stärker din hjärna*. Stockholm: Fitnessförlaget

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Kuure, T. (2017) *Liikkuva koulu-ohjelma kuntayhteistyön näkökulmasta*. Hämtad den 20 mars 2018, från https://liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/kuure_liikkuva_koulu_ohjelma_kuntayhteistyön_nakokulmasta.pdf

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25 (1), 16-35.
- Marttila, M. (2010). *Oppimisen ilo löytyy luonnosta. Seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta oppimisen tukena*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisteravhandling. Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteellinen tiedekunta. Jyväskylä.
- Marttila, M. (2014). *Tablettien herätysliike. Ykkösaamun kolumni*. Hämtad den 20 mars 2018, från <https://areena.yle.fi/1-2369522>
- Marttila, M. (2016). *Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa*. Doktorsavhandling. Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteellinen tiedekunta. Jyväskylä.
- Molander, K., Wedjemark, M., Bucht, M & Lättman-Masch, R. (2012). *Att lära in matematik ute 2*. Outdoor Teaching: Vimmerby.
- Myllyniemi, M. (2014). *"Gammalmodigt att sitta i skolan"*. *Yle nyheter*. Hämtad den 13 mars från <https://svenska.yle.fi/artikel/2014/10/03/gammalmodigt-att-sitta-i-skolan>
- Nyström, L. (2015). Hermeneutisk tolkning. I L. Nyström, C. Koskinen & Y. Näsman (Red.), *Hermeneutisk forskningspraxis* (s. 43–58). Åbo Akademi: Vasa
- Näsman, Y. (2015). Den hermeneutiska forskningsprocessen. I L. Nyström, C. Koskinen & Y. Näsman (Red.), *Hermeneutisk forskningspraxis* (s. 19–34). Åbo Akademi: Vasa
- Ohlsson, A. (2015). *Utomhuspedagogik. Utveckling och lärande i naturen*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

- Osnes, A. Skaug, H. & Kaarby, K. (2012). *Kropp, rörelse och hälsa i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Palmberg, I. (2003). *Miljöpedagogik. Teori och praktik i miljöundervisning*. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Polvinen, K., Pihlajamaa, J. & Berg, P. (2012). *Luonnosta hyvinvointia lapsille ja nuorille. Kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja malleista palveluiden kehittämiseen*. Sitra: Hämtad 14 mars från https://media.sitra.fi/2017/02/27174148/Luonnosta_hyvinvointia_lapsille_ja_nuorille-2.pdf
- Rancken, J. (2016) *Bättre lärare ute. Utomhuspedagogik och lärarens hälsa och välmående på arbetsplatsen*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.
- Romar, J-E., Enqvist, I., Kulmala, J., & Tammelin, T. (2017). *Ulko-opetus lisää alakoululaisten fyysistä aktiivisuutta ja vähentää paikallaanoloa*. Hämtad 14 mars från https://www.researchgate.net/publication/319902964_Ulko-opetus_lisaa_alakoululaisten_fyysista_aktiivisuutta_ja_vahentaa_paikallaanoloa
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research. A practical handbook*. Los Angeles: SAGE
- Sjöblom, P. (2012). *Naturen och jag. En studie av gymnasiestuderandes förhållande till naturen ur ett miljöpedagogiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.
- Smith, J. (2015). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Los Angeles: SAGE.
- Stenmark, Y. (2016). *Naturupplevelser tillsammans med barn och ungdomar. Utmaningar och glädjeämnen för lärare i årskurserna 1–9*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.

- Strotz, H. & Svenning, S. (2004). Betydelsen av praktisk kunskap, den tysta kunskapen. I I. Lundegård, P.E. Wickman & A. Wohlin. *Utomhusdidaktik* (s.25–44). Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2012). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tampio, H. & Tampio, M. (2014). *Ulos oppimaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Thelander, Å. (2014). Visuella metoder i kvalitativa intervjuer. I J. Eksell & Å. Thelander (Red.), *Kvalitativa metoder i strategisk kommunikation* (s. 59–75). Lund: Studentlitteratur
- Trost, J. (2010). Kvalitativa intervjuer. Lund: Studentlitteratur
- Turunen, M. (u.å.) *Liikunnan hyödyt. Terve koululainen*. Tampereen Urheilulääkäriasema: UKK- instituutti. Hämtad den 13 mars 2018 från <https://www.tervekoululainen.fi/alakoulu/liikunta/liikunnan-hyodyt/>
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Välimäki, V. (2014). *Pulpetti passivoi, ulkoilmakoulu aktivoi*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylä.
- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 62-80). Stockholm: Liber.
- Änggård, E. (2014). *Ett år i ur och skur*. Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Norstedts akademiska förlag: Norstedts Förlagsgrupp.

Östman-Myllyoja, L. (2015). Från bild till text. I L. Nyström, C. Koskinen & Y. Näsman (Red.), *Hermeneutisk forskningspraxis* (s. 79–86). Åbo Akademi: Vasa

Arbetsblad	Namn:	Ålder:	Klass:
------------	-------	--------	--------

Vad tycker du att är det bästa med att ha utomhuslektioner?_____

Varför?_____

Vad tycker du att är det sämsta med att ha utomhuslektioner?_____

Varför?_____

Vilket ämne tycker du mest om att bli undervisad i utomhus?

Varför?_____

Vad måste man tänka på då man har lektioner utomhus?

Varför?_____

Planering – Rubrik Uteskola

Rita det som du tänker på då ni ska ha uteskola. Det kan vara något ni gjort? något du sku vill göra? Något du tror att ni kommer att göra?

Det första du tänker på då du hör att ni ska vara ute och ha uteskola.
